

Proyecto de Grado:

Finitud, cuerpo y escuela.

Jhon Alexander Vargas Rojas

Claudia RamírezÁvila

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de Investigación de Prácticas Educativas y Procesos de Formación

Tesis presentada a la PUJ como requisito para la obtención del título de

Magister en Educación

Finitud, cuerpo y escuela.

Jhon Alexander Vargas Rojas

Claudia Ramírez Avila

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Tutora

Juliana Jaramillo Pabón

Línea de Investigación de Prácticas Educativas y Procesos de Formación

Maestría en Educación

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Dedicatoria

Claudia:

A las diosas por sus bendiciones,

a Manuel compañero incondicional en todos mis proyectos,

a Joshua por sus aportes y compañía, a mi madre por su apoyo,

a mis amigos, amigas, estudiantes, compañeros de camino.

a ti ángel, por una nueva aventura.

Jhon:

A mis queridos y queridas estudiantes, quienes le dan sentido a nuevas utopías.

A mis amigos y amigas, la familia que escogí.

A mí mismo, porque se vale ser egoísta.

Agradecimientos

A Juliana Jaramillo quien nos acompañó en este camino. A las y los compañeros de maestría por sus aportes, enseñanza, alegría y amistad. A los docentes y estudiantes del colegio quienes nos colaboraron y destinaron tiempo para ayudarnos.

Contenido

Introducción	11
Antecedentes y estado actual	11
Formulación del Problema	19
Justificación	22
Objetivos	29
Contexto conceptual y teórico	29
Método	60
Referentes teóricos del enfoque investigativo	60
Muestreo	66
Proceso de recolección y análisis de datos	66
Fases del trabajo de campo	70
Instrumentos de recolección de información	71
Elementos de Rigor y /o criterios de calidad	73
Validación	73
Saturación	74
Triangulación	74
Parámetros éticos	74
Consentimiento informado	74
Confidencialidad y anonimato	75
Retorno social de la información recopilada	75

Discusión y resultados	76
Conclusiones	114
Aprendizajes derivados de la investigación	118
Referencias	120
Anexos	124

Resumen

Esta investigación indaga sobre finitud, cuerpo y escuela, propone una reflexión que aporte a la formación y construcción de prácticas sobre la producción de cuerpo, la preparación para la muerte y la conciencia sobre la finitud en la escuela. El objetivo es comprender la manera en que operan las prácticas escolares para producir discursos sobre finitud, la negación de la condición gramatical de los sujetos y las trayectorias en la que se materializan los cuerpos. Se seleccionó una línea de investigación de tipo cualitativo y como enfoque el biográfico narrativo, ya que permite abordar la acción de la vida cotidiana en contextos específicos. Los principales hallazgos corresponden a la in-visibilización de las dimensiones gramaticales del cuerpo, la negación productiva de la muerte y la ausencia de la finitud en las prácticas educativas.

Palabras claves:

Cuerpo, escuela, práctica escolar, finitud, muerte.

Summary

This research investigates finitude, body and school, is a reflection that contributes to the formation and construction of production practices on the body, preparing for death and awareness of finitude in school. The goal is to understand how school practices to produce discourses on finitude, the denial of the grammatical status of the subjects and trajectories in which the bodies operate materialize. Line qualitative research was selected as biographical

narrative approach, and the ability to address everyday action in specific contexts. The main findings correspond to the in-visibility of grammatical body dimensions, productive denial of death and the absence of finitude in educational practices.

Keywords:

Body, school, school practice, finiteness, death.

Resumo

Esta pesquisa investiga finitude, corpo e escola, é uma reflexão que contribui para a formação e construção de práticas de produção sobre o corpo, preparando-se para a morte e consciência da finitude na escola. O objetivo é entender como as práticas da escola para produzir discursos sobre a finitude, a negação do status gramatical dos sujeitos e trajetórias em que os corpos operam materializar. Linha de pesquisa qualitativa foi selecionada como abordagem narrativa biográfica, ea capacidade de abordar a ação cotidiana em contextos específicos. Os principais achados correspondem à visibilidade em dimensões do corpo de gramaticais, negação produtiva da morte ea ausência de finitude nas práticas educativas.

Palavras-chave:

Corpo, escola, prática escolar, finitude, a morte.

Lista de Tablas

Tabla 1 Análisis paradigmático.

Tabla 2 Momentos y herramientas de la recolección de datos.

Tabla 3 Instrumentos.

Tabla 4 Matriz de doble entrada.

Lista de Figuras

Figura 1 Esquema explicativo del método.

Introducción

Antecedentes

“Soltad las amarras de las viejas categorías de lo negativo que el pensamiento occidental ha sacralizado durante tanto tiempo como forma de poder y de acceso a la realidad”
Foucault, M. (1999: 387).

Las investigaciones que se han realizado en Colombia relacionadas con cuerpo, escuela, muerte y finitud son escasas, los proyectos reseñados se han desarrollado en otros países, en algunos de ellos se han creado grupos de estudio específicos sobre cada tema. En Colombia es escasa la investigación como afirma Arboleda “poco se han escudriñado, en los análisis teóricos de la educación, los conceptos de cuerpo los lineamientos definidos en las políticas educativas respecto al cuerpo constituyen una normatividad que lejos está de asumir el sentido del cuerpo; esto es, la corporeidad, como un elemento sustantivo en la formación integral de los individuos” (1997: 83).

La muerte y su pedagogía, tampoco ha sido estudiado en Colombia y es como lo afirma Herrán “es (...) un tema que la Educación formal no ha resuelto hasta la actualidad satisfactoriamente, así como su capacidad formativa, (...) si no se incluye la muerte en la enseñanza -desde las Políticas Educativas hasta la propuesta de un maestro- no se estará educando para la vida” (2009:37).

Los trabajos encontrados sobre la categoría cuerpo corresponden, principalmente, a los realizados por el grupo de Graciela Morgade y Paula Fainsod, Gabi Díaz Villa, Susana Zattara, Cecilia Román, Cecilia Ortmann, Jesica Báez, Soledad Malnis, Catalina González del Cerro quienes en su proyecto: “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” (2008-2010) buscan identificar los contenidos y enfoques curriculares que se relacionan en la construcción de cuerpos sexuados y se hacen presentes en la enseñanza.

En ese proyecto de investigación el método implementado fue a la grounded theory, el interpretativismo en la etnografía y el estudio de caso. La base del trabajo se enfocó en dos áreas específicas; primero en la relación de las ciencias de la biología y el currículum al estar relacionadas las temáticas de sexualidad con los temas de biología, y en segundo lugar el currículum y la sexualidad en la formación ética y la ciudadanía escolar. Esta investigación evidencia las relaciones de tensión que existen en la escuela frente a la construcción de cuerpo, los dispositivos de control, la legislación y su aplicación.

Otro trabajo de investigación sobre cuerpo, corresponde a Fossati – Bussani (2004), *Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela*, quienes buscan identificar las relaciones entre la práctica escolar cotidiana, el cuerpo, el aprendizaje y el poder. El desarrollo metodológico fue de tipo cualitativo. Como conclusión de ese trabajo se determinó que las prácticas sobre cuerpo/sujeto realizadas son una derivación de las tecnologías disciplinarias, específicamente de la tecnopolítica del cuerpo. Evidenciaron que en la escuela se prioriza la transmisión de conocimientos socialmente válidos y se fragmenta mente-cuerpo, para superar esas rupturas proponen una práctica contra-hegemónica desde la pedagogía crítica.

Bussani, M. y Yamzon, (2008) en la investigación: *El cuerpo... un eclipse a develar en el proceso de enseñanza aprendizaje*, hacen visible la presencia del cuerpo de los alumnos en su aprendizaje, donde los estudiantes además de ser inteligentes son sujetos simbólicos o sea que su potencial para aprender dependerá de la significación de su propio cuerpo. Para determinar la construcción de cuerpo de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje se trabajó desde la pedagogía crítica, basado en el concepto de cuerpo/sujeto para comprender la relación entre cuerpo y subjetividad.

La metodología implementada fue cualitativa utilizando diversas herramientas como entrevistas y talleres. Se concluye que en las prácticas educativas no existe una conciencia crítica del cuerpo y que el pensamiento hegemónico, de los docentes, ha construido indiferencia de conciencia respecto a la comprensión del cuerpo y su subjetividad. De esta manera el cuerpo pasa a ser una máquina perfecta, un envase, un conocimiento a enseñar y un recurso didáctico para el docente.

Una investigación reciente, elaborada también en Argentina, es el de Milstein y Mendes (2013), *Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política*, quienes proyectan identificar la lógica práctica que se aplica a los cuerpos en la escuela y que se evidencian en los comportamientos y conflictos de la vida real. El enfoque de investigación fue etnográfico. Como conclusión evidenciaron que los cuerpos son transformados por todo lo que ocurre en la cotidianidad de la escuela determinando las formas de socialización, el sentido del orden, las relaciones de poder y la configuración de autoridad, de tal manera que los cuerpos, en este caso específico los cuerpos escolares, se ven determinados en su relación con la vida social.

Los trabajos, que investigan el concepto cuerpo, desarrollados en Colombia, corresponden al área de Educación Física por ejemplo la investigación de William Moreno (2009), *El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción*, donde presenta como la experiencia de la escolarización del cuerpo está determinada por unas prácticas específicas de carácter deportivo, higiénicas y disciplinarias y están condicionadas por el control espacial y temporal. En esa investigación presenta la escuela como una matriz social y su relación con los paradigmas sociales establecidos.

Con el objetivo de continuar con la revisión del estado del arte otra categoría que se relaciona con el objeto de esta investigación corresponde a la muerte y su relación con la pedagogía.

En este orden argumental es importante, como lo afirma Mar Cortinaqué “la muerte ha sido, es y será un tema perenne sobre el que el hombre se ha cuestionado desde sus orígenes, lo que sí pudiera ser nuevo es llevarlo al campo de la educación (...) en un momento socio histórico donde se enaltece lo joven, lo sano, el éxito y el confort y, en consecuencia se rechaza la vejez, el deterioro físico, el sufrimiento y el morir”. (Blog, 2013).

En esta misma categoría el mayor número de investigaciones se encuentran en España, donde el tema ha adquirido una gran importancia tanto en la investigación como en las propuestas pedagógicas de sensibilización, acompañamiento y reflexión incluyendo propuestas didácticas dirigidas a los procesos educativos.

Los primeros trabajos son realizados por Joan-Carles Mélich (1989) quien propone la normalización de la muerte en la educación ya que ésta es un acontecimiento ético, una relación de dos, cara a cara, donde las relaciones de alteridad rompe con el orden del yo. Desde la filosofía de la finitud, Mélich presenta tres principios: la contingencia, la fragilidad y la vulnerabilidad, son éstas las características en que la vida sea gramatical. Esto permite que los estudiantes se preparen para una situación límite como es la muerte, que sean reflexivos ante esta situación y que el profesor asuma un rol de acompañante para convertir esta experiencia en una dimensión pedagógica. La propuesta presentada por este filósofo catalán corresponde a una didáctica que permite que en la escuela se implemente la pedagogía de la muerte desde diferentes áreas curriculares.

Se encuentra además, el trabajo de I. Gracia (1997), quien propone una Pedagogía laica de la muerte en el área de lengua y literatura a través de la acción simbólica del mito de psique y eros.

También en España la psicopedagoga Concepción Poch viene desarrollando una serie de trabajos sobre cómo normalizar el tema de la muerte y el duelo en la educación desde una perspectiva de fe cristiana. En *De la vida y de la muerte: reflexiones y propuestas para educadores y padres* (2000), la autora hace una reflexión sobre el sentido de la vida y de la muerte, y realiza varias propuestas didácticas para educación primaria y secundaria.

Por su parte Cobo Medina (2001) propone una Pedagogía de la muerte, fruto de su amplia experiencia como paido-psiquiatra, que contempla diferentes ámbitos de intervención educativa.

P. Feijoo, y A. B. Pardo (2003) desarrollaron recursos y actividades para normalizar el tema de la muerte en la educación. Las actividades incluyen ejercicios con cuentos y dibujos para expresar de manera simbólica la elaboración de estrategias ante la ansiedad que sufren los niños pequeños ante la muerte. Otro recurso que proponen es la elaboración de mapas mentales.

Concepción de la Poch y Olga Herrero (2003)¹ escriben *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Las autoras indican tanto actividades de carácter preventivo como paliativo frente a la ocurrencia de una pérdida significativa en el alumnado. Han propuesto diversas técnicas para el aula, de tipo paliativo, algunas de ellas son generales y otras específicas para cada materia. De las técnicas generales se pueden referenciar algunas como la lluvia de ideas, canciones o poemas para trabajar sobre el tema de la muerte o la educación en valores por medio de textos que temas cercanos a la muerte. Su aporte es significativo, en tanto, permite introducir la reflexión sobre la muerte directamente en las escuelas.

En este orden aparecen otras investigaciones como las de Agustín de la Herrán Gascón y Mar Cortina, quienes desde el año 2003, han venido desarrollando una serie de propuestas en torno a una educación para la muerte desde un enfoque complejo-evolucionista, fundamentado en la conciencia del valor que tiene la muerte como objeto didáctico para la evolución y complejidad del conocimiento, los autores continúan el desarrollo de propuestas de intervención didáctica preventiva y paliativa para todas las etapas educativas preuniversitarias aportando numerosos recursos para educadores. En, *La muerte y su didáctica. Manual para Educación*

¹Estas autoras toman como referencia el trabajo de Agustín de la Herrán.

Infantil, Primaria y Secundaria(2006), A. de la Herrán y M. Cortina proponen una metodología denominada acompañamiento educativo la cual es una tutoría que ayuda en la elaboración del duelo y aporta en la formación y crecimiento frente a una pérdida cercana.

Sobre trabajos realizados en entidades educativas en España se encuentra el desarrollado en El Instituto de Educación Secundaria (IES) López de Neyra, en el año 2007, donde se implementa el proyecto, *Comprender la muerte desde otras culturas*, en torno al Día de Todos los Santos, para aproximarse a la idea de muerte que se vivencian en distintas culturas y expresar los aprendizajes por medio de murales, exposiciones y textos.

En 2008 y 2009 se publican en importantes revistas trabajos monográficos sobre la muerte desde una perspectiva particularmente paliativa; en la Revista Interdisciplinar de Psicooncología, Investigación y Clínica Biopsicosocial en Oncología publica el monográfico, *Afrontamiento del Sufrimiento y la Muerte*, Herrán y Cortina participan con el trabajo pedagógico: *La Educación para la Muerte como Ámbito Formativo: Más Allá del Duelo*, en el (2008) Luego en 2009, la revista Cuadernos de Pedagogía publica el trabajo coordinado por C. Poch, *La Muerte y el Duelo*. Ese mismo año, la revista Diálogo Filosófico publica un monográfico sobre sufrimiento y muerte donde Herrán y Cortina publican el trabajo didáctico: *La Muerte y su Enseñanza*, en el mismo año.

En esta misma línea investigativa, además, otros trabajos como la propuestas de trabajar en contextos educativos con base en un enfoque paliativo o posterior. Así G. Borrajo (2009)

entiende la escuela como el contexto donde se pueden generar elaboraciones de dolor por la muerte de los seres cercanos.

Cabe destacar también las aportaciones que M. Cortina, en colaboración, realiza en el ámbito de la didáctica de la muerte a través de recursos como el cine o la literatura (Cortina, 2003a, 2003b, 2010; Cortina y Herrán, 2005, 2008; Cortina, Herrán y Nolla, 2009), cuya culminación, la tesis doctoral titulada, *El cine como recurso didáctico de la educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*(2010), es un aporte importante en la construcción teórica e investigativa sobre el tema. Algunas de las conclusiones de estos trabajos corresponden a, primero la identificación del rol que desempeñan los profesores y padres en la orientación de los estudiantes en las etapas educativas frente a la muerte, segundo la importancia del papel de la formación docente frente al tema de la muerte y la finitud y tercero un gran aporte de estos trabajos es el avance didáctico para el desarrollo de una pedagogía de la muerte.

Referente a la formación de profesores en relación a la muerte se encuentra varios talleres y cursos como: el que establece el Centro de Profesores de Cuenca denominado, "*Paseo por el Amor y la Muerte*", en él se establecen relaciones e intervenciones con base en la Pedagogía de la muerte.

Finalmente en la Universidad Autónoma de Madrid, en la Facultad de formación del profesorado y educación se encuentra la línea de investigación sobre la Pedagogía de la Muerte bajo la dirección del Dr. A. de la Herrán cuyo propósito es sensibilizar a los docentes frente a la importancia de su papel en la reflexión y acompañamiento de los procesos didácticos que abordan la muerte.

Problema

La muerte y la vida son dos polaridades de una misma energía, del mismo fenómeno, el flujo y el reflujo, el día y la noche, el verano y el invierno. No están separados y no son opuestos ni contrarios. Son complementarios.

Osho. (2004)

Cada mañana a las instituciones educativas ingresan un gran número de sujetos, que son convocados bajo la premisa de que es en la escuela donde se transformaran en mejores individuos para construir una sociedad mejor, esta utopía sustentada en la construcción moderna, es fundamento de la escuela y supone lugares ético-políticos importantes, sin embargo, y por el hecho mismo de reconocer su importancia, se nos presenta como reto cuestionar las distintas maneras en las que esos sujetos son convocados a vivir esos cambios, los lugares de llegada por los que se apuesta y los costos que se deben pagar para lograr tal objetivo.

En este orden de ideas autores como Javier Sáenz (2003) propone que la escuela moderna articuló en su funcionamiento los ideales de la razón; lo que supuso un descuido sistemático del sentimiento, la imaginación y los lenguajes no racionales, debido principalmente a la súper valoración de los conocimientos desde la matriz científica como determinación de verdad y por lo tanto, como el único camino para obtener la libertad y la felicidad.

Lo que implica que en la escuela se materializan y se producen un conjunto de discursos sobre lo que deben ser los sujetos que la conforman y le dan sentido, principalmente en dos niveles; se idealiza un sujeto racional en los términos propuestos por la modernidad, y se definen los contornos de los cuerpos de estos sujetos en tanto simples vehículos de esa realización

teleológica.

De acuerdo con lo anterior, se hace fundamental cuestionar: primero, la subvaloración de toda experiencia no racional que se da en la escuela, vinculado principalmente con una negación de la condición finita de los sujetos, y por lo tanto con una ausencia tácita de la muerte como parte de la trayectoria de la vida, más allá de su condición biológica; y segundo, la manera en la que se materializan los cuerpos, a través de las prácticas educativas, para lograr que su trayectoria de constitución, sea marcada desde la racionalidad moderna y que desconozca su lugar precario, situacional y gramatical.

Si como lo muestra Zandra Pedraza (1999) los ideales de cuerpo han jugado un papel definitivo en la construcción de los órdenes sociales, y particularmente en la sociedad colombiana del siglo XX, ya que “el cuerpo está en condiciones de regular; el comportamiento, el aspecto externo, los géneros, las edades, la figura, las percepciones o el estilo de vida” (Pedraza: 17), se hace indispensable preguntar por la trayectoria de esta materialidad en la escuela, y no sólo en términos de su biología o su anatomía, sino principalmente en su historicidad, su gramática, la manera en la que intenta disimular su finitud, la forma cómo define su precariedad, en definitiva es fundamental preguntar por el proceso como se produce una trayectoria de los cuerpos en la escuela que elimina de su discursividad la muerte como parte de la vida.

En la escuela de esta manera, no sólo se producen sujetos con conocimientos, sino que se le da forma a los cuerpos (Morgade, 2010; Moreno, 2009; Ortiz, 2003), se les asigna una trayectoria, se le permite unos marcos epistémicos de legibilidad particular y en muchos casos se

les obliga a copiarse únicamente en los términos propuestos por los marcos normativos hegemónicos.

Esta producción de cuerpos se inscribe en prácticas educativas que aunque no están curricularizadas²- esto no implican su ausencia- al contrario se hacen cotidianas, se configuran desde la manera en la que en la escuela, se les obliga a los sujetos a vestir, regular sus horarios y hasta las distintas maneras como se regulan los afectos.

Situación que se hace más compleja si el cuestionamiento se dirige sobre los cuerpos como proyecto de infinitud que se agencia en la escuela, ya que insistimos con Butler (2008), en que la producción de los cuerpos como acto performativo está inscrita en un marco normativo capaz de producir los cuerpos que nombra al tiempo que los gobierna.

Por lo tanto y siguiendo este orden argumental, se propuso para esta investigación, cuestionar:

¿De qué manera operan las prácticas pedagógicas en la escuela para producir discursos sobre cuerpo y muerte que generan una ausencia de la finitud en la formación?

Justificación

“El cuerpo: superficie de inscripción de los sucesos, lugar de disociación del Yo, volumen en perpetuo derrumbamiento. (...) Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo.”
(Foucault, 1992:15)

² En la medida que no existe una materia o área destinada a esta apuesta (educación del cuerpo o de la muerte); aunque, como ya se mencionó, reconocemos que existen las clases de educación física, danzas e incluso cátedras de educación sexual, pero el tratamiento del cuerpo se da en términos biológicos o anatómicos e incluso allí se desconoce las implicaciones performativas (Butler: 2002) de la producción de los cuerpos.

La escuela es un escenario que está reglamentado por políticas y prácticas, que responden a la relación que se establece entre la escuela y la sociedad y que se convierten en la norma a seguir, estas dinámicas de la escuela se relacionan con las estructuras sociales y culturales, es por ello que la cultura vigente termina permeando los espacios y tiempos de la escuela asimilando así “una cultura de paso, transicional y provisoria, y en consecuencia, es una cultura para sobrevivir en la propia escuela, la cual posee muy poca o ninguna relación con la ciencia y con la vida” (Gómez, 1999: 18).

De esta manera, a las características asignadas a los cuerpos se puede sumar un nuevo elemento y es la concepción del cuerpo como infinito, un cuerpo que es idealizado, desde la misma idea social de progreso, un cuerpo que no es precario, que no enfrenta la finitud, contingencia o la fragilidad. Por tanto, es importante tener en cuenta otros aspectos de la vida que aporten a la formación desde la reflexión sobre la producción de cuerpo y la finitud como parte de una educación que permita a estudiantes y profesores proponer un cambio que cuestione las creencias y prácticas dominantes.

El cuerpo y finitud en la escuela

“la sociedad se expresa, se constituye y se actualiza
a través de los cuerpos de sus miembros”
(Duch y Mèlich, 2005: 374).

Investigar sobre la relación entre escuela, cuerpo, finitud y la práctica escolar implica una reformulación de los términos en que se piensan y viven estos conceptos, principalmente porque se hace fundamental situar la discursividad que los habita y constituye; entonces, tanto escuela, como cuerpo, finitud y práctica escolar, solo son posibles desde un contexto histórico, desde

unas economías que los administran y desde unas apuestas ético-políticas.

Así se puede entender en el contexto de las instituciones escolares y de las relaciones “que entre escuela y sociedad se establecen, relaciones de transitividad, en donde la sociedad agencia un discurso corporal para que la escuela lo incorpore, o incorpora el de la escuela como si fuera parte de ella: situaciones de yuxtaposición, en tanto discursos que conviven sin afectarse; de contraposición, si se excluyen mutuamente, o de colaboración, si asumimos un discurso producto de sus sinergias”. (Mallarino, 2013: 1)

La visión moderna de cuerpo ha establecido a éste fuera de la historia, así, no se ha tenido en cuenta su educación sino se seleccionaron únicamente saberes desde las disciplinas aceptadas socialmente y como dice Scharagrodsky “las disciplinas que “supuestamente” han centrado su atención en el cuerpo (educación física, lúdicas, deportes, gimnasia, excursionismo, ejercicios físicos, entre otras) han sido consideradas de poco valor” (2009:3).

Desde la legislación colombiana el tema de cuerpos está enfocado al cuidado, ejercitación, higiene, desarrollo y derechos sexuales, pero no sobre su producción. Lo anterior se evidencia, desde la Ley, ya que desde los objetivos comunes en todos los niveles educativos (Ley 115/1994) el enfoque que se realiza es para buscar “desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable”(Art. 13). Esta misma ley plantea que se debe promover el conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía, pero únicamente es enunciado en educación preescolar.

Es así como se tiene definido el tipo de cuerpo que se desea construir en la escuela y éste corresponde a un “cuerpo pertinente para la producción de un sujeto racional, disciplinado, ascético, productivo, reproductivo, blanco, heteronormado, codificado binariamente en géneros polarizados, y ahora presto al consumo exponencial e incesante”(Escobar, 2013: 134) esto debido a que el cuerpo se determina como un conjunto de órganos, músculos y huesos que debe ser cuidado, higienizado, pero no como una producción que resulta de las prácticas educativas.

Al ser determinado por unos patrones socioculturales impuestos ese cuerpo está también pensado como infinito, ya que parafraseando a Cortina Mar (2009), es presente el miedo social y cultural, un miedo que da muestra de una emoción egocéntrica que permite que la construcción de cuerpo se haga en términos de eternidad. De esta manera, se oculta la muerte y la contingencia de esos cuerpos, haciendo del tema algo vergonzoso, algo que se debe ocultar, impidiendo que haga parte de la corporalidad cotidiana, imposibilitando que nos lleve a vivir con conciencia de finitud.

Ese mismo discurso es el que evita que temas como la producción de cuerpos y la muerte sean debatidos, estudiados y reflexionados en la escuela. Haciendo del tema algo lejano, vergonzante, indigno de estar en las aulas. Así por ejemplo aunque “jamás haya habido tanta apertura y flexibilidad educativa como en la actualidad, a pesar de la creciente tendencia al desarrollo de la escuela hacia y desde lo cotidiano, y de conocer la conveniencia de la prevención, etc., todavía nadie nos enseña a encontrar un sentido aséptico (no-parcial), significativo y sobre todo autodidáctico, de la muerte. Y mucho menos a morirnos”. (Herrán,

2007:15)

En esta línea argumental es necesario aclarar que *el ser humano no es un ser para la muerte*, como sentenciaba M. Heidegger, así la finalidad de la vida no es la muerte, “sino la trascendencia, o sea, la utilidad evolutiva, que se define constructivamente desde una vida positiva, con independencia de su brevedad. Por eso hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende. Y la vida que trasciende, nunca muere del todo. Esa vida que trasciende contribuye a la evolución de la conciencia hacia una vida más y más humana”. (Herrán, 2007: 43)

La muerte se ha mostrado además como un proceso individual, lo cual refuerza el aislamiento de las personas, pero desde un proceso que propone una pedagogía de la conciencia se elaboran acciones y actividades que propenden por la colectividad, haciendo que la muerte y su impacto sean acogidos y acompañados no por los individuos solos, sino por grupos, lo cual es importante para incluirlos en la formación que repercute en el proceso formativo como elementos imprescindibles para la mejora personal y social. (Herrán, 2012: 4)

Además la muerte no es ajena a la cotidianidad, según el informe Forensis, Datos para la Vida (2013), en el país se presentaron el año pasado 26.630 muertes violentas por diferentes causas, incluido el suicidio, en el caso de muertes accidentales el mayor número de años de vida potencialmente perdidos se concentra entre los 0 y los 4 años. Los homicidios según escolaridad en Colombia (2013) corresponden a 18 en preescolar, 3839 en básica primaria y 3749 en básica secundaria. En relación a los suicidios este mismo informe determina que según la escolaridad fueron en 2013: 1 en preescolar, 434 en básica primaria y 464 en básica secundaria.

Estos datos muestran que la muerte es un hecho cotidiano en nuestra sociedad y por ello es importante brindar herramientas desde la escuela para la muerte y la vida, porque como lo afirma Verdú: “Una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber”. Verdú (2002) citado por Herrán (2007:39).

Es así como la educación para la muerte educa porque redefine la mirada a la vida, la completa y la orienta, o sea es otorgarle un sentido formativo, aprender lo que la muerte nos enseña, reconocer que no somos el centro del universo, y que la muerte aunque sea pesada, incomprendible o genere aprensión debe ser entendida. “Se trata también de aprender a vivir con las ausencias, de recordara los seres queridos con agradecimiento y plenitud, de convivir con la nueva situación tras una pérdida y, si es posible, de ser un poco más conscientes y mejores tras ella”. (Herrán, 2007:45)

Un factor importante es el proceso desarrollado con los profesores y los padres, quienes también se pueden formar para acompañar y guiar los procesos de duelo, y aportar en la trascendencia del suceso, pues como lo recuerda Mallarino “la experiencia de lo humano está en el tejido del propio cuerpo y en el del otro, y es agente culturizador y transmisor de las pautas de comportamiento que la sociedad prescribe” (Mallarino, 2013: 8) siendo un paso importante para entender al otro y avanzar dejando de lado el egocentrismo inculcado por la sociedad.

Otra escuela

Otra, más culta, de interés integrador y educativo:
Ésta se entronca con contenidos de filosofía perenne y
puede descubrirse en el conocimiento de los sabios
Cortina, M. Didáctica de la Finitud. (2013)

El discurso educativo tradicional presenta la escuela de tal manera que se entiende como homogénea, como unidad, como sistema que expresa de forma innegable la voluntad estatal, donde se representa la cultura de la sociedad o de sus sectores dominantes, se parte de la premisa de contar con un espacio que reproduce las normas, valores y reglas de la sociedad y se convierte en un territorio que juzga, moraliza, regula los placeres, las relaciones, que prohíbe, que prescribe la vida individual y social, en resumen que reproduce el sistema imperante.

En Colombia tal relación se hace visible en cómo se produjo en la escuela un conjunto de discursos pedagógicos que articulaban el proyecto modernizador de nación con las intenciones cristianas conservadoras. Como bien lo explica Zandra Pedraza (1999) es en la escuela dónde se va a elaborar el cuerpo como fenómeno discursivo con composición estratigráfica; higiene, horarios, posturas, acciones, un conjunto de hiperrestesias que llevaron a delimitar la posibilidad de ser cuerpo pero también y de forma concatenada, marcó lo que no era cuerpo o lo que no debería ser pensado como tal.

Esta correlación entre escuela y modernidad llevó a producir un cuerpo que se diferenciaba del sujeto, una escisión desde sí mismos, con los otros y con el cosmos. La visión moderna del cuerpo en las sociedades occidentales ha naturalizado la visión corporal como fuera

de la historia. Sin embargo, parafraseando a Foucault (1992), cualquier análisis político-pedagógico y escolar debe identificar la articulación del cuerpo y de la historia: debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo.

Es así como a través de esta investigación se busca indagar sobre dimensiones que no se han tenido en cuenta como: la relación cuerpo y subjetividad, la escuela como espacio de producción de cuerpos en Colombia, las prácticas educativas, la finitud, la pedagogía para la muerte.

Se propone reflexionar y transformar las prácticas en la escuela, aportando en los procesos de los estudiantes y docentes, en la identificación de esas intencionalidades, trayectorias y procesos que configuran cuerpos finitos y preconcebidos.

Esta investigación se desarrolló en el Colegio Distrital Marruecos y Molinos, localidad 18 de Bogotá. Es importante comprender las prácticas que conforman los cuerpos y la finitud como elementos primordiales en las escuelas.

Estas temáticas de cuerpo y finitud, no han sido abordadas en nuestro país por ello es importante el desarrollo de trabajos investigativos en esta línea para generar reflexión y proponer cambios en las prácticas pedagógicas.

Objetivos

Objetivo General:

Comprender la manera en que operan las prácticas escolares para producir discursos sobre cuerpos infinitos.

Objetivos Específicos

- Analizar la relación cuerpo y educación en el discurso escolar.
- Describir las trayectorias que materializan cuerpos estudiantes en la escuela.
- Analizar la relación muerte y discurso escolar en la escuela.

Contexto conceptual y teórico

“el valor del pensamiento se mide por su distancia
con respecto a la continuidad de lo conocido”
Theodor Adorno, *Minima Moralia*.(1951)

“El cuerpo es entendido como subjetividad encarnada. Con esto se quiere decir
es que no hay sujeto sin cuerpo significado” Fossati (2004:3)

“la palabra humana expresa aquello que queda por decir y, quizá también,
aquello imposible de decir” Mélich (2014)

La escuela como escenario fundamental en la vida de los sujetos modernos, no puede ser puesta en duda, distintas investigaciones han mostrado que este espacio se convierte en un lugar privilegiado para definir los marcos y las posibilidades para ser sujeto, y muy lejos de sólo

normalizar o negar, la institución educativa es un escenario productivo de sujetos y de sus corporalidades. Scharagrodsky, P. (2009)

Sin embargo, esta ubicación de la escuela como escenario articulado efectiva y productivamente desde la modernidad, ha llevado a que el proceso educativo escolar este diseñado con el objetivo de cumplir los ideales de la razón y con ello sus planteamientos teleológicos y de progreso. (Sáenz, 2007)

Situación que ha llevado a privilegiar una educación escolar atemporal, dirigida a unos sujetos infinitos y sin contexto (Méllich 2002), que asume por un lado, el descuido de los sujetos desde su dimensión de finitud, desde su experiencia temporal y situada, y por otro lado, pero aunado a lo anterior, la existencia de los cuerpos como realidades inmutables y prefijadas, y desde estas presunciones, la encarnación de una matriz racional-cognitiva de formación que sitúa al margen cualquier otra preocupación del sujeto. Precisamente de estos asuntos trataremos a continuación.

Una escuela para la finitud: ¿y cómo hablar de la muerte?

Somos sujetos del tiempo y en un espacio, no estamos ni estaremos al margen de la historia, y por lo tanto, heredamos una gramática, unos discursos que nos habilitan y nos permiten ser; no existe un yo soberano, solitario y auto-fundado; somos negociación, disputa, creencia.

En palabras de Joan-Carles Mélich “no hay texto sin contexto. Todo lo que hacemos y decimos, lo hacemos y lo decimos en un contexto. Todo lo que recibimos, todo lo que leemos, todo lo que interpretamos, lo recibimos, lo leemos y lo interpretamos en un contexto. Esta es al mismo tiempo la grandeza y la miseria de la naturaleza humana. Somos finitos. (Mélich, 2002:11) y desde nuestra finitud vivimos. Somos hijos del tiempo.

No podemos negar nuestra finitud, tal vez nos engañemos, tal vez construyamos un conjunto de herramientas para ocultar su presencia, para disimular los efectos constitutivos sobre nuestros cuerpos, nuestra cotidianidad, nuestros sueños, pero tal apuesta de negación siempre será precaria, incompleta e insuficiente, ya que “la finitud, en tanto que presencia inquietante en toda vida humana, también abre todo un continuo de presencias inquietantes” (Mélich, 2002:13) que se encargan de hacer visible la temporalidad, la contingencia, la precariedad; la cercanía de la muerte, cualquier tipo de pérdida, la ausencia, son sólo ejemplos de estas presencias que inquietan, que cuestionan los ideales de infinitud, que problematizan esa pretensión de trascendencia por la que apostamos:

“decir que el ser humano es finito significa sostener que su vida es una tensión entre el nacimiento y la muerte, entre la contingencia y la novedad. No hay vida humana al margen de esta tensión en el tiempo y en el espacio, porque el ser humano es tiempo y espacio. Esto quiere decir que no es simplemente pura “vida -biológica”, exposición objetual, sino también vida-narrada (biografía), vida-con-sentido, relato simbólico, experiencia, existencia, salida de sí mismo hacia lo otro, hacia el otro. La vida humana, una vida finita, una vida breve, no es acto puro, sino más bien una posibilidad siempre a partir de otras posibilidades en las que la vida entera está en juego. Toda vida es un riesgo. Vivir es arriesgarse, lanzarse a una aventura entre el nacimiento y la muerte.” Mélich (2002:24)

Por lo tanto la finitud no es muerte, no es la imagen trágica, mediatizada y cargada de dramatismo, la finitud tiene que ver con el trayecto, con la forma de vivir, con las distintas opciones por las que optamos, pero siempre desde la posibilidad de la pérdida, desde la precariedad, desde el sabernos un poco perdidos, un poco en riesgo.

“La finitud no es la muerte. La finitud es el trayecto que va desde el nacimiento hasta la muerte. La finitud es la vida que uno sabe limitada, la vida anclada en el tiempo y la contingencia” (Mélích, 2002:29), por lo tanto vivir la finitud no implica una negación de la vida, al contrario supone una ética de la vida, de la propia y la de los otros; la finitud marca límites, ubica condiciones y nos interpela continuamente a vivir desde el reconocimiento de nuestra temporalidad constitutiva.

De allí la premisa que nos recuerda Judith Butler cuando afirma que “en la base del “yo” y su finitud hay una socialidad de la cual no podemos- y no debemos- escapar” (Butler, 2009:192), no poder olvidar esa relación con el otro -presente y ausente- siempre comunicando, siempre diciendo, e incluso, más importante que esta situación de obligación, la autora, nos pone en el plano ético, esas otras voces, esos otros que nos interpelan nos permiten recordar nuestra finitud, la temporalidad que nos constituye, de allí que se haga fundamental, el *no debemos* que propone Butler.

Implicaciones de la finitud

Hasta aquí debe ser claro que, a pesar de nuestro descuido por la finitud, esta es fundamental en la constitución del sujeto, sin embargo esta finitud, tiene implicaciones; una de ellas, la dificultad que trae esta situación en la narración de la vida, principalmente porque como lo afirma Mélích, “que los seres humanos son finitos quiere decir que son contingentes y que hay en ellos algo indisponible” (Mélích, 2002:17)

Esa condición de indisponibilidad, se hace latente principalmente cuando intentamos dar cuenta de nosotros mismos; esta acción sobre el sujeto implica un conjunto de posibilidades y limitantes, de los cuales trataremos a continuación:

En primera instancia, es fundamental recordar que “no hay nada absoluto en la vida humana y, si hubiera algo, solo podría ser expresado relativamente” (Mélích, 2002:31), lo que implica, en el proceso de contar-se, que todas las formas de dar cuenta de un yo o un nosotros es limitado y relativo, condicionado, limitado al marco epistémico social y a las gramáticas que nos constituyen.

Si entendemos entonces que “vivir es interpretar, es asumir la precariedad, la fragilidad, es asumir un cierto riesgo, una cierta aventura, una cierta inseguridad. Si el ser humano vive en un mundo interpretado es porque le resulta ineludible la finitud, su condición espacio-temporal” (Mélích, 2002:43), podemos entender en segunda instancia, que a pesar de que nuestra finitud nos sitúa en la imposibilidad de contarnos cabal y finalmente, si la vida es interpretación, nuestros relatos por incompletos que parezcan, dan cuenta de un nosotros, nos propone ordenes, nos configura tramas y trayectorias.

“somos herederos de una gramática, porque venimos a un mundo interpretado” (Mélích, 2002:56), y al ser herederos de la gramática es desde allí que nos dotamos de herramientas para contar nuestra existencia- incluso para a partir de ese contar darnos cuenta de la finitud-, para hacernos legibles en la temporalidad. Para situarnos en un espacio.

De esta manera, somos seres gramaticales, nuestro cuerpo, nuestro vivir y nuestro morir, son prácticas discursivas históricamente situadas, lo que implica que si somos fundados en una gramática, el acceso a la vida no puede estar fuera de las gramaticalidades “por la finitud, la vida humana es biografía, vida narrada, identidad narrativa”(Mélich, 2002:30)

Que la vida humana sea biografía, implica que estamos definidos por las acciones, que de alguna manera esa gramática nos marca un camino pero siempre es posible redirigir sus efectos, nos define el tiempo pero también los ensambles temporalizados, de allí que a pesar de la definición insalvable de la finitud, se posibilitan otras instancias de esa ontología, es decir “los seres humanos son finitos parece casi definitivo, imposible de cambiar. No obstante, sí puede cambiarse la relación que los seres humanos establecen con su experiencia de la finitud, con la contingencia, con el paso del tiempo” (Mélich, 2002:33)

Por lo tanto, lo anterior supone dos situaciones centrales: primero, la experiencia de la finitud no debería ser pensada como sinónimo de la muerte – como ya se dijo, no son lo mismo- pero en relación a ella, y segundo, la importancia de pensar la vida siempre en relación con la muerte, como relación central para la finitud.

En relación a la primera situación, *la finitud no es la muerte pero está en relación con ella*, es importante recordar que como lo afirma Mélich (2002) la finitud no se trata de morir o de entregarse a la muerte como destino ineludible, sino de reconocer la muerte como parte de la vida, por lo tanto no tiene sentido un debate sobre la finitud que no esté atravesado por una elaboración sobre la muerte.

Principalmente porque cómo hablar de temporalidad sin dar cuenta de los límites de esa experiencia, esos límites la hacen posible de presentarse, de hacerse conocida, de hacerse reflexiva, en definitiva es el límite el que permite la situación presente como posibilidad.

En relación con la segunda instancia, *la importancia de pensar la vida siempre en relación con la muerte*, como premisa de la finitud no hay vida sin muerte, es una acción ineludible, una determinación que nos supera, que traspasa nuestros deseos, sin embargo, y tal vez por esta misma inevitabilidad, es importante que vivamos teniendo en claro esta premisa.

La muerte no sólo remite a una instancia biológica, a una acción orgánica. La muerte es un acontecimiento cultural, se da en un contexto y está presente en distintas temporalidades y las posibilidades de interpretarla esta siempre signada desde la gramática que nos constituye. La muerte, entonces, es valorada, comprendida y vivida desde un marco determinado, en palabras de Mélich, “los hechos del mundo son siempre hechos que son juzgados y situados en una escala axiológica, hechos que se contemplan, se crean, se construyen y se elaboran desde una perspectiva determinada” (Mélich, 2014:46)

En nuestra sociedad actual, la muerte está cargada de una escala valorativa negativa, problemática, tenebrosa, condición que ha permitido que su tematización este signada desde el miedo, desde la biologización y desde su economía. Se han creado prácticas y rituales que la distancian de la experiencia de los vivos, que la convierten en escenario oculto, tenebroso, fantasmático, además de costosa, morir es un ritual que muchas veces solo se prepara a través de una póliza que asegure sus gastos económicos.

“la muerte es, según Jaspers, una situación-límite ante la cual el hombre se ha de enfrentar en un momento u otro, consciente de no poder superar la angustia que le produce, siguiendo a Mélich, la muerte como situación-límite debe estar en la escuela”(Rodríguez, Herrán y Cortina,2012: 17)

Frente a este argumento cabe situar por lo menos dos situaciones; primero, que la muerte como situación-límite implica una reconcepción de la idea de límite, no como el final de algo sino más bien en palabras de Martin Heidegger “un límite no es aquello en que algo se detiene sino, como reconocieron los griegos, el límite es aquello en que algo comienza su presentarse”(1971:18) o desde la propuesta de Homi Bhabha “el límite se vuelve el sitio desde el cual algo comienza su presentarse en un movimiento no distinto a la articulación ambulante y ambivalente del más allá que he trazado: siempre, y siempre de modo diferente, el puente acompaña la marcha más rápida o más lenta de los hombres en una dirección o en otra, de modo que pueden llegar a las otras orillas (...) el puente reúne como un paso que cruza” (2002:21).

Por lo tanto, el morir de esta manera más que como el final del camino o el más allá desconocido o tenebroso, implica ese puente que todos de una u otra manera atravesaremos, y que lejos de un momento natural implica una ubicación temporal, gramatical y situacional.

Frente a la segunda afirmación de la muerte, en la línea propuesta por Mélich, y su insistencia en que la muerte precisamente por esta condición de situación-límite debe estar presente en la escuela, concordamos en la necesidad de elaborar un discurso pedagógico sobre la muerte, ya que consideramos este como uno de los mejores caminos para situar de nuevo la dimensión ético-política de la educación.

En relación a esta relación-tensión a continuación se analiza lo siguiente

Muerte, cuerpo, escuela y finitud

La escuela como elaboración que encarna y se sustenta en un ideal de progreso, ha definido su agenda desde la negación de lo precario del ser humano, se hace una defensa del conocimiento sobre el cuerpo, de la vida sobre la muerte y de forma estructural una negación de la finitud como parte de la propia humanidad. En este sentido y situándonos en la misma línea teórica, es que podemos argumentar sobre el potencial ético-político de una pedagogía de la muerte en la escuela que atraviese las maneras como se materializa en el cuerpo un proyecto que niega la finitud y silencia la propia muerte.

Por lo tanto concordamos con Mélich cuando afirma que la educación puede pervertirse, y que una educación que niega la finitud, es una educación pervertida, en sus palabras:

“como todo aquello que afecta a los seres humanos la educación puede pervertirse. A la perversión de la educación la llamo adoctrinamiento. La educación es adoctrinamiento si se convierte en un arma al servicio de cualquier forma de sectarismo, de fundamentalismo, o de totalitarismo”, y frente a esta afirmación el autor se pregunta “¿Cuándo sucede esto? Diríamos que en el instante en que el educador es incapaz de transmitir la inquietante presencia de la finitud. Transmitir la inquietante presencia de la finitud quiere decir dar testimonio de la provisionalidad, de la ambigüedad, de la fragilidad, de la contingencia propia de la condición humana e inhumana. Sin esta inquietante presencia de la finitud, la educación llega a ser fácilmente un arma al servicio del totalitarismo (2014:53)

Entonces, una educación escolar que haga a un lado la finitud, se sitúa fuera de la temporalidad, desconoce la gramática que nos constituye como sujetos y se hace violenta, problemática, discontinua, en palabras de Esteban Gómez “el mundo de la escuela no se mueve con las mismas temporalidades en que se mueve el mundo de la vida” (Gómez, 1999: 18), lo que

hace que las prácticas escolares sean curricularizaciones descontextualizadas, distantes, y sobre todo, ajenas a la experiencia del vivir, donde ocupa un lugar fundamental la finitud.

Hacia una pedagogía del cuerpo

“todas las corrientes pedagógicas implican una concepción del cuerpo. Sin embargo éstas se han aplicado irreflexiblemente en lo que concierne a los significados que de él proponen” (Arboleda:1)

La escuela a través de la pedagogía no sólo define los conocimientos válidos y posibles que entrarán a ser disputados en la relación enseñanza- aprendizaje, sino que como lo muestra el epígrafe implica una concepción de cuerpo, que independiente de sus niveles de reflexividad, está materializado en prácticas discursivas, que operan como un dispositivo.

Si entendemos que los dispositivos son máquinas que nos producen para hacer ver y hacer hablar, que funciona en determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad, el dispositivo pedagógico es uno de los más efectivos en la medida que sitúa la discursividad posible; muestra de ello es que muchos de los problemas sociales parecieran resolverse en la escuela, y particularmente, en las prácticas pedagógicas que allí se viven.

El cuerpo en la escuela; el conocimiento cárcel del cuerpo.

¿Por qué deberían nuestros cuerpos terminar en la piel o incluir, en el mejor de los casos, otros seres encapsulados por la piel?”

Donna Haraway, Manifiesto para Cyborgs.

“no hay ninguna naturaleza, sólo existen los efectos de la naturaleza: la desnaturalización o la naturalización”

Jacques Derrida, Dar (el) tiempo.

Zandra Pedraza en su texto, *saber, cuerpo y escuela* propone que “el cuerpo es un universo plural y heterogéneo, en el que se entretajan intereses y perspectivas, como entidad biológica, como contenedor de un sujeto psíquico, como ente expresivo, como vehículo de comunicación social (...) pero las comprensiones del cuerpo hablan ante todo del sentido social que impera en el ser humano”(2010:48), por lo tanto, y siguiendo esta perspectiva, se hace imperante cuestionar la manera en que los cuerpos son producidos, las implicaciones políticas, económicas y epistemológicas de este proceso y finalmente, las trayectorias que definen su materialización.

De alguna manera nos hacemos cuerpo, a través de distintas trayectorias y contextos, en la familia, la escuela, la calle, sin embargo no todos estos escenarios están configurados de la misma manera, suponen marcos normativos y productivos distintos y con diferenciados niveles de jerarquía y gobierno; por lo tanto, es posible argumentar que la familia o la escuela están definidos como escenarios más legítimos para definir los ideales de cuerpo, como afirma Zandra Pedraza “la escuela es, en muchos sentidos, central para las sociedades modernas (...) y cumple funciones definitivas para establecer un vínculo entre cuerpo y conocimiento” (Pedraza, 2010: 17)

Por lo tanto, retorna de nuevo la pregunta por el cuerpo en el escenario escolar, principalmente en las siguientes coordenadas: ¿cuáles son los cuerpos que acuden diariamente a

las escuelas?, ¿con qué marcos de regulación y producción se enfrentan?, ¿cuáles son los marcos epistémicos de legibilidad pedagógica que los deconstruyen y reconstruyen? Y finalmente, ¿cómo devenimos cuerpo en la escuela?

Sin embargo, es importante aclarar que esta producción de los cuerpos no supone negar su materialidad, implica situar su historicidad, y problematizar que su constitución se dé únicamente en términos biológicos, los cuerpos que llegan a la escuela como materialidad son disputados, son constituidos y asumen unos contornos culturales; en definitiva son producidos performativamente (Butler, 2008).

“el cuerpo ya no puede ser pensado como una materialidad previa e informe, ajena a la cultura y a sus códigos. No existe más allá o más acá del discurso, del poder del discurso o del discurso del poder. El cuerpo es la representación del cuerpo, el cuerpo tiene una existencia performativa dentro de los marcos culturales (con sus códigos). Que lo hacen visible. Más que tener un cuerpo o ser un cuerpo, nos convertimos en un cuerpo y lo negociamos, en un proceso entrecruzado con nuestro devenir sujetos, esto es, individuos, ciertamente, pero dentro de unas coordenadas que nos hace identificables, reconocibles, a la vez que nos sujetan a sus determinaciones de ser, parecer o devenir” (Torras, 2007: 20)

El cuerpo, entonces, como producción performativa intenta ser agenciado y enmarcado desde las apuestas e intenciones de la escuela, donde se encuentran y disputan sentidos con los sujetos que diariamente acuden a ella, pues estudiantes y maestros llegan a la escuela con cuerpos previamente constituidos desde sus propias trayectorias; lo que convierte a la escuela en un escenario tensional entre discursos que luchan por definir las materialidades legítimas y coherentes del cuerpo.

En este sentido la escuela constituida y constituyente de prácticas discursivas define la materialidad de muchos cuerpos, pues al considerar con Foucault (1990) y Zuluaga (1987) las prácticas discursivas como “un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica

o lingüística dada, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa” (Zuluaga: 35) es a partir de esta ordenación del discurso materializado en prácticas que se producen los cuerpos.

Cabe entonces preguntar por los cuerpos que habitan y se producen en la escuela; cuerpos jóvenes, cuerpos bulímicos, cuerpos de hombres y mujeres, cuerpos violentos, cuerpos violentados, cuerpos homofóbicos y patriarcales.

Por lo tanto, se hace fundamental cuestionar a la escuela por la manera en que configura las trayectorias y escenarios de producción de los cuerpos, principalmente porque “Quizás valga la pena animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas” (Morgade, 2008:15)

Contexto

La escuela se ha constituido en un espacio de producción de cuerpos, es por ello que desde las prácticas cotidianas se ha buscado normativizar a los sujetos por medio de la intervención en lo corporal, como lo afirma Vives (citado por Sáenz, 2007) se “fijaría la imagen legítima del cuerpo que produciría (...) la forma-cuerpo de los alumnos: forma individualizada, encerrada en sí misma, aislada de la vida, y subyugada a la forma-alma, forma-verdad, forma-moral”(245), y no como una construcción que tiene relación con aspectos históricos, sociales y culturales, así la ley desconoce una práctica que tiene como escenario la escuela y que regula a los sujetos.

El cuerpo en la escuela.

Los regímenes de verdad acerca de lo corporal obedecen a sistemas de formación de las discursividades que prescriben lo que ha debido ponerse en relación, para que aquello que se dice del cuerpo se refiera a un «cuerpo», el que está aquí y no al de más allá, para que se ponga en juego uno u otro modo de enunciación acerca de él, y para que se use un determinado concepto, una específica manera de objetivación. La discursividad, entonces, no teme ser un saber en perspectiva; en este sentido, está localizando un lugar desde el cual mirar, así escuela y sociedad no estarían determinadas a ver lo mismo, más bien necesitarían saber dónde y qué miran, el momento en el que están y el partido que toman (Foucault, 1992).

Investigar sobre la relación entre escuela, cuerpo y saber escolar como una entrada para cuestionar la finitud como figura ausente, olvidada, borrada de la educación, implica una reformulación de los términos en que se piensan y viven estos tres conceptos, principalmente porque se hace fundamental situar la discursividad que los habita y constituye; por lo tanto, la escuela, como el cuerpo y el saber escolar, solo son posibles desde un contexto histórico, desde unas economías que los administran y desde unas apuestas ético-políticas.

En estas coordenadas a continuación se presenta la re-concepción del cuerpo, la escuela y el saber pedagógico y desde esta apuesta, las nuevas relaciones que entre ellos se establece:

¿Qué son los cuerpos?

“¿ante que permanecemos ciegos/as al ver el cuerpo por más desnudo que este?” (Torras, 2007: 12)

El cuerpo es resultado de un conjunto de reiteraciones discursivas y abyecciones que le dan forma; es una producción performativa (Butler, 2008) que implica, que su posibilidad de materialidad y legibilidad está situada en los marcos histórico espaciales que lo hacen posible “El cuerpo es entendido como subjetividad encarnada. Con esto lo que se quiere decir es que no hay sujeto sin cuerpo significado. Pero no cuerpo biológico como soporte de una significación que sucede en otra instancia del sujeto -psique, alma, conciencia-, sino como cuerpo que se ha singularizado por la modelación que produce el proceso de inscripción del significado -el cual especifica su funcionamiento interno y externo” (Bussani-Fossati, 2005:3)

Por lo tanto, reconocer la performatividad del cuerpo, no es una negación de su existencia material, sino la creencia en un cuerpo que supera el límite impuesto por la piel, que “ocupa un lugar de relevancia en la constitución de la subjetividad, así como en la construcción y significación de conocimientos en el aula, por cuanto se lo comprende - al cuerpo - como el lugar de manifestación de la singularidad psíquica del alumno, posibilitante de su capacidad de significarse a sí mismo y de comprender y significar la realidad”. (Bussani-Fossati, 2005:3)

De esta manera, reformular el cuerpo en esta racionalidad, implica por lo menos;

(1) la reconsideración de la materialidad de los cuerpos como el efecto de una dinámica de poder, de modo tal que la materialidad de los cuerpos sea indisociable de las normas reguladoras que gobiernan su materialización y la significación de aquellos efectos materiales; (2) la comprensión de la performatividad, no como al acto mediante el cual el sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone; (...) ; (4) una reconcepción del proceso mediante el cual un sujeto asume, se apropia, adopta una norma corporal, no como algo a lo que estrictamente hablando, se somete, sino, más bien, como una evolución en la que el sujeto, el “yo” hablante, se forma en virtud de pasar por ese proceso de asumirse; (5) (...) esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son “sujetos”, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos” (Butler:2008: 19)

Entonces el cuerpo no puede ser pensado sólo como nuestros músculos, articulaciones, órganos, tejido, venas, sangre, más bien se conceptualiza como un acontecimiento social, cultural e histórico; el cuerpo no existe en estado natural siempre está inserto en una trama de sentido y significación, por lo tanto es una realidad discursiva.

El cuerpo pensado como cuerpo/sujeto, no es ahistórico, por ello no se es cuerpo/sujeto porque se tiene un cuerpo biológico igual a todos los cuerpos biológicos de la especie, sino porque se aprende una forma de ser cuerpo. Así, el encarnamiento remite a la categoría de cuerpo enseñado. El aprendizaje de una manera de ser cuerpo/sujeto, se realiza a través de la mediación discursiva, o sea a través de discursos de saber-poder, proporcionados por las distintas ciencias sociales y humanas: se aprende por ejemplo, qué es válido pensar, qué está permitido sentir, qué está legitimado experimentar.

Porque si entendemos siguiendo a Butler (2008) que “ lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, será plenamente material, pero la materialidad deberá concebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder. (...) la materialidad del cuerpo ya no puede concebirse independientemente de la materialidad de esa norma reguladora” (18-19), cuestionar por el cuerpo implica una búsqueda de los marcos normativos que lo hacen posible.

El escenario: la escuela y prácticas escolares

“Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de iedad a sociedad, de escuela a escuela. Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel formativo”

Elsie Rockwell

Como afirma Zandra Pedraza “la escuela es, en muchos sentidos, central para las sociedades modernas (...) y cumple funciones definitivas para establecer un vínculo entre cuerpo y conocimiento” (2010: 17), la relación escuela y modernidad se ha sustentado desde la idea de que es en la escuela donde se prepara a los sujetos racionales, libres e iguales para que construyan y avancen hacia el progreso. De allí que históricamente en la escuela se haya privilegiado el conocimiento racional instrumental.

Lo anterior nos permite analizar la relación establecida por Pedraza, quien desde la arqueología presenta las implicaciones que existen entre modernidad y escuela en Colombia, siendo éste el lugar en donde se fortalecen los hábitos y los criterios como salud, moral y conocimiento que representan las principales características que se demostraban en la escuela colombiana moderna.

La autora lo evidencia al afirmar que “las sociedades modernas han depositado en la escuela la confianza y la tarea de educar sujetos, tanto en términos de complementar la socialización doméstica (...) y organizar vínculos concretos entre formas de conocimiento (...) y disposiciones somáticas” (Pedraza, 2010:18). Lo anterior debido a que surge una confianza en que la educación sería capaz de llevar al país hacia el progreso, desde este punto de vista la escuela se encarga de organizar los procesos para obtener un conocimiento que tiene relación con el “ser civilizado”, la racionalidad, objetividad, educación y urbanidad, siendo así el puente hacia el programa de modernización

Por lo tanto, el discurso educativo tradicional presenta la escuela de manera que se observa como homogénea, como unidad, como sistema que expresa de forma innegable la voluntad estatal, donde se representa la cultura de la sociedad o de sus sectores dominantes, se parte de la premisa de contar con un espacio que reproduce las normas, valores y reglas de la sociedad y se convierte en un territorio que juzga, moraliza, regula los placeres, las relaciones, que prohíbe, que prescribe la vida individual y social, en resumen que reproduce el sistema imperante.

Sin embargo, las escuelas no sólo se basan en las normas hegemónicas, decretos y legislaciones, en ella también existen otros tipos de relaciones, que responde a un contexto específico, lo cual la hace cambiante y son estos elementos los que han generado que se desarrolle parafraseando a Rockwell(1988) una concepción alternativa de la dinámica cultural que permite ver una escuela heterogénea, contradictoria, a la cual asisten estudiantes que en algún nivel fundamental son iguales, y que usan sus propios recursos culturales dentro de complejos procesos de apropiación, resistencia y supervivencia, generados en la misma escuela.

En este orden de ideas Paul Willis analiza la escuela como un espacio de resistencia cultural y desde un enfoque etnográfico formula una teoría de la resistencia, que desde una reacción subjetivista, al reduccionismo objetivista y al determinismo estructuralista (Willis. 1988), propone una perspectiva, donde establece una contraposición a la visión tradicional que sitúa como base a los sujetos que intervienen en la escuela, las diferentes relaciones, así como las posiciones sociales, se plantea como objetivo vincular en su exposición el trabajo con la cultura. Parafraseando al autor, la escuela no sólo se produce en determinadas y específicas condiciones sociales, sino también desde establecidas y concretas condiciones de experiencia. (Willis 1988).

Por lo tanto, escuela no puede ser sinónimo de reproducción, sino que implica importantes procesos de producción.

En esta coordenada Javier Sáenz, se pregunta por los marcos en que se ha configurado la escuela históricamente y concluye que es *una máquina productora de sensatez* (Sáenz, 2007) no de sensibilidades debido a que responde a una construcción cristiana donde las emociones corresponden a la idea de ascetismo, sino de sensibilidad fría que no altere las buenas normas, donde se posea como objetivo una trascendencia religiosa, convirtiéndose así la escuela en un dispositivo para trascender la vida cotidiana por medio del juicio y la evaluación.

La forma como la escuela es efectiva es por medio de tres elementos: el primero corresponde a la metodización de las prácticas escolares que se evidencia por medio de la ritualización de la disposición de los cuerpos, los tiempos, los espacios, los instrumentos de la ley, lo cual hace que se reemplace la relación personal y las posibilidades creativas de las relaciones maestro- alumno.

En segundo lugar, la necesidad de controlar el tiempo que permite vigilar cualquier tipo de movimiento “innecesario” de los cuerpos de los cuerpos y de los sujetos de la escuela. Y por último el posicionamiento de una relación dual de los sujetos entre su interior y exterior, debido a que la escuela no ha aceptado al sujeto en su totalidad, en su plenitud, lo que facilita mantener una relación de dualidad y control.

Podemos caracterizar la escuela como una estructura que bien puede ser un espacio tradicional o se puede “convertir en una alternativa para crear nuevas formas de ser, de poder, de pensar, de sentir; un espacio de auto-creación” (Sáenz, 2010:264), un espacio donde las prácticas de sí, sobre sí mismo y sobre los demás permite a los sujetos ir más allá de los propósitos iniciales de la escuela.

Cuerpos, escuela y proyecto moderno.

La escuela como piedra angular del proyecto moderno jugó un papel fundamental en la manera de producir y dar forma a los cuerpos, en palabras de Narodowski “el cuerpo de la infancia ha sido uno de los motivos más importantes del discurso pedagógico moderno. Y el discurso pedagógico ha diseñado toda una serie de espacios, métodos, saberes, prácticas y normas de comportamiento que se aplicaron al "cuerpo infantil", creando de esa manera una especie de "modelo" de tarea educativa, aplicable exclusivamente a la niñez. El contenido principal de ese "modelo" se concentró en el "disciplinamiento del cuerpo infantil". (Narodowski, 1994:67)

La relación entre escuela y modernidad llevó a producir un cuerpo que se diferenciaba del sujeto, una escisión desde sí mismos, con los otros y con el cosmos. Esta argumentación es profundamente política si tenemos en cuenta que “la visión moderna del cuerpo en las sociedades occidentales ha naturalizado la visión corporal como fuera de la historia, sin embargo, parafraseando a Foucault, cualquier análisis político-pedagógico y escolar debe identificar la articulación del cuerpo y de la historia” Scharagrodsky (2009:3), por lo tanto comprender la

constitución del cuerpo en la escuela, historizar su corporalidad, abrir grietas en la naturalización biológica y marcar algunas de las maneras como el saber pedagógico es productor de realidad.

De esta manera si entendemos que “el cuerpo es el primer efecto de poder” (Scharagrodsky, 2009:4), su análisis requiere llegar a comprender cómo se logra su materialidad, qué procesos requiere para su constitución como una sustancia legible y qué tantas limitaciones le sobrevienen para poder acceder a esta constitución.

Y particularmente en Colombia donde la pedagogía ha privilegiado un proceso de individualización, el cual a su vez, ha funcionado como un muro de contención a posibles procesos de subjetivación para Foucault, el proceso de individualización es aquel que tiene lugar en la exterioridad del sujeto, el cual designa las modalidades con que una sociedad reconoce y «recorta» sobre la masa de la población, a sus unidades componentes: es la forma en que la sociedad separa al individuo para actuar sobre él o ella”. (Foucault, 1990)

En este sentido, la subjetivación se asume en el sentido que le ha dado Foucault a las tecnologías del yo, como aquellas “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad; en pocas palabras se trataría de «el modo en que un individuo actúa sobre sí mismo”. (Foucault, 1990:48)

Acervo pedagógico

“El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones”.

Vigarello. Corregir el cuerpo. (9)

Los cuerpos han sido constituidos en la escuela con base en las normas de la sociedad y es el adulto quien determina las características, espacios y movimientos que son permitidos en los cuerpos de los estudiantes debido a que son entendidos como materias pasivas que permiten a los niños asumir esas normas que están encaminadas al control del cuerpo para lograr la rectitud, no sólo física, sino moral.

El cuerpo se consideraba primero como una máquina, como un dispositivo orgánico cuya función es contener el alma, las virtudes y que por ello debía ser rígido, comprimido controlado, para que no se presentaran deformaciones, esto llevó a la implementación de elementos externos como corsés y soportes, constituyéndose su uso cotidiano en una práctica social que determinó toda una época en el desarrollo y finalidad de la educación, pues una buena postura correspondía a un modelo moral, a la futura rectitud de una persona.

Esa exigencia de un cuerpo recto, contenedor, fue reemplazado por la importancia de conformar cuerpos jóvenes que sirvieran para el trabajo, una máquina para las labores que exigía la revolución industrial y así el cuerpo de los alumnos no solo era un contenedor del alma, sino

que se comienza a implementar “una compleja red de precauciones (...) cuya última finalidad es nada menos que económica” (Vigarello, 2005:29).

Estos cambios dan origen a unas nuevas representaciones del cuerpo que cambian el discurso frente a la producción del mismo, así ya no son los adultos quienes intervienen directamente sobre el cuerpo, sino que se enuncia que el ejercicio es una forma “libre” en la que cada uno corrige su cuerpo por medio de actividad física que le permite tener una correcta postura, así el maestro ya no debe colocar objetos para evitar deformaciones, sino que debe “explicar a su alumno la causa de todo, que le hiciera sentir que lo que se le pide es natural, conforme a la razón, y que una actitud o un movimiento aparentemente desagradable no lo es” (Vigarello,2005:40)

Así se desarrolla una pedagogía de la postura que se basa en el discurso científico del control del cuerpo el cual declara que la corrección del cuerpo permite un mejor funcionamiento fisiológico y determina la “especialización del cuerpo”, entonces el movimiento corporal determinado por los procesos de educación enfatiza los ejercicios como afirmación de la dirección de la naturaleza, como un elemento emancipador que permanece relacionado con el control muscular que sólo se logra con la orientación del maestro por medio de una rutina de ejercicios específicos.

La disciplina se convierte en una línea pedagógica escenificada en el control, el aprendizaje y la rectitud que necesitan los estudiantes, acciones como estar de pie, formar, organizar los espacios de clases, determinar los tiempos de las diferentes actividades (ingreso, onces, ida al baño) permiten una planificación del trabajo, un dominio del comportamiento que

favorece el orden y la constitución de cuerpos y sujetos disciplinados, controlados, rectos, aptos para solventar las diferentes necesidades que se presentan en cada sociedad.

Para lograr que los cuerpos de las urbes continuaran siendo instruidos dentro de la pedagogía de la disciplina y el control del cuerpo se establece que la educación física “importe a todos los hombres, pero es indispensable sobre todo para la clase trabajadora, en la que resulta un medio de sustento y una salvaguarda” (Vigarello, 2005:118), así ya no es sólo la rectitud del sujeto lo que se determina, sino su papel productivo y cómo desde la escuela se enfocan los diferentes trabajos, expectativas y controles de manera estratigráfica. Lo anterior permite vigilar al pueblo por medio del control de los cuerpos de los niños, quienes deben hacer ejercicio que les permita trabajar, o sea hacer una corrección del cuerpo enfocada a mantener a una población trabajadora.

Al interior de los colegios los cuerpos son controlados, por eso es tan importante que los estudiantes permanezcan sentados, impedir la movilidad dentro de las aulas, pero que se realicen clases de gimnasia o educación física que permitan que los estudiantes se muevan, bajo unas indicaciones específicas del maestro, ya que, largas horas de inactividad pueden ser peligrosas al generar comportamientos, como la masturbación, que traería consecuencias nefastas para lo que se quiere lograr pues, como afirma Tissot, citado por Vigarello, los cuerpos “viciosos” se deterioran y deforman.

Este dispositivo pedagógico que se ha implementado en Colombia, no sólo busca construir cuerpos rectos, sino evitar desde la supervisión, la vigilancia y el acato a la norma los posibles vicios, que puedan afectar a los estudiantes.

Y si se cuestiona por la escuela, esos marcos normativos están profundamente ligados a la experiencia cotidiana, a un conjunto de saberes producidos y productores enmarcados en relaciones de poder; principalmente porque el cuerpo en la escuela “siempre ha quedado prendido en el interior de poderes muy ceñidos que le han impuesto coacciones, interdicciones, autorizaciones y obligaciones permanentes” (Scharagrodsky, 2009:2)

Por lo tanto, y a pesar, de la falta de curricularización sobre el cuerpo en la escuela no se puede olvidar el conjunto de normas que regulan y producen el cuerpo; pues, “nunca hay vacío en las escuelas, cualquier proceso que niega y reprime siempre tiene una instancia afirmativa y productiva” (Scharagrodsky, 2009:2)

Reflexiones desde la escuela.

En Colombia según Rubiela Arboleda (2009), los modelos pedagógicos son principalmente tres; la pedagogía católica, la pedagogía activa y la tecnología educativa, según esta autora cada modelo ha elaborado y defendido una idea de cuerpo que le es útil para situarse en plano social.

En el primer modelo; La separación del cuerpo y el alma, basada en los modelos pedagógicos católicos, y fundamentalmente judío-cristianas, genera un modelo escolar de tipo instruccional; sentarse derecho, en orden, la idea de un cuerpo aseado y uniformado, que instaura el cuerpo como templo del alma.

En el segundo modelo las pedagogías activas dirigirán su atención más que a un cuerpo castigado, a un cuerpo vigilado que se produce en un cuerpo que experimenta, que a través de la

vivencia aprende, un cuerpo que debe ser producido en coherencia con el modelo social, y que es el vehículo del saber.

En el tercer modelo, la tecnología educativa, desaparece el cuerpo y en su lugar aparece el discurso de la eficacia, ya no importa el sentir, el cuidado, el afecto, tanto como producir, se es competente y se logra el éxito; es importante que en esta la idea educativa, los discursos se dirigen sobre un cuerpo útil, un cuerpo sano.

Precisamente en este tercer modelo, es que se ubica esta reflexión, ya que asumimos que el modelo actual de educación apuesta por producir cuerpos en esta coordenada, desde un dispositivo pedagógico particular.

Un buen ejemplo de este tercer modelo, y la forma tensional desde donde opera en la escuela, es la llegada a las instituciones educativas de políticas públicas vinculadas con el uso de tiempo libre, derechos sexuales y la ley anti-matoneo, no como la respuesta política a necesidades sociales, sino como la acción de un dispositivo, como la presencia de un conjunto de verdades que producen materialidades y las sitúa jerárquicamente.

De allí que a pesar de la presencia de estas políticas, la idea de cuerpo siga en tensión entre un modelo católico, un modelo activo y un modelo de tecnología educativa.

Se sostiene la idea del maestro ejemplo, no sexuado, sin referencias corporales más cercano a la idea del saber y definido desde allí. El discurso produce cuerpos de estudiantes y maestros de forma relacional pero de manera diferenciada; en los maestros oculta definitivamente el lugar de producción, le construye una ficción idealizada de cuerpo terminado,

física y moralmente; mientras que para los estudiantes, elabora un sentido de sí, corporizado que asiste a aprender y a crecer lógica y naturalmente según las instancias de su biología.

Los maestros y estudiantes se disputan lugares de producción de cuerpo en el marco epistémico de la política pública; entre rechazos, defensas o aparente descuido, se hacen agencias discursivamente dirigidas por delimitar las trayectorias y límites de la materialidad.

Esta disputa se centra en la tensión entre la idea hegemónica de cuerpo, donde “el cuerpo ha sido limitado al campo motriz llamase educación física, juego, teatro, recreo, entre otros- de lo que se infiere que se ha descorporeizado el denominado terreno intelectual- que si bien ofrece profundas alternativas pedagógicas, no justifica la eliminación del cuerpo en otras esferas” (Arboleda: 2009:1). Esferas que en el marco de las nuevas políticas públicas reclaman un lugar y se sitúan en la agenda de la pedagogía contemporánea.

Situación que se agrava si tenemos en cuenta que “la ausencia de una conceptualización que permita perfilar la función del cuerpo en la educación, ha sido una constante que se percibe tanto en la investigación, y en las diferentes producciones académicas, como en la vida escolar” y más aún si reconocemos que “la escuela, por medio del régimen disciplinario organiza el tiempo, el espacio, la actividad, el lenguaje, y el cuerpo para forjar sus sujetos ideales” (Arboleda: 2009:5). En esa medida, hacer visible el dispositivo pedagógico que produce, organiza y sitúa cuerpos en la escuela es una manera de apostar por re-vindicar el papel de la educación de una forma crítica y política. Pues en la medida que:

“Lo que los dispositivos inscriben en los cuerpos son reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos de orden general que orientan prácticas singulares: conducen-conductas dentro de un campo limitado pero incommensurable de posibilidades. Las reglas no son directamente prácticas; las reglas, para hacerse prácticas tienden a

aplicarse en determinadas situaciones que se presentan a cada individuo en infinitas variaciones y es en cada situación que hay que determinar cómo aplicar la regla. La práctica es una continua interpretación y reinterpretación de lo que la regla significa en cada caso particular, y si bien la regla ordena las prácticas éstas a su vez hacen a la regla, por lo tanto pensarla como una fórmula subyacente, un reglamento, una representación o un mapa es un error” (García Fanlo, citado por Martínez, 2013:98)

Los cuerpos en la escuela se materializan desde las prácticas cotidianas situadas estratégicamente y como respuesta a un marco normativo (que no siempre legal).

Por ejemplo, esa materialización de cuerpos permite la categorización de los mismos, lo que facilita hablar de una normalización en la escuela, así se pueden detectar los estudiantes deficientes, aquellos que no van a aprovechar la escuela; los normales o sea aquellos que desarrollan lo sensorial, motriz, mental, para quienes está pensada la escuela. Esa clasificación también se relaciona con la categorización de enfermedades y lo que es normal o anormal debido a que “la insistencia que se pone en la postura, su valoración higiénica (...) llevan a la esperanza de clasificar los sujetos para distribuir finalmente programas y secuencias de aprendizaje múltiples y jerarquizadas. (Vigarello, 2005:210).

Los maestros están bajo las mismas reglas de control y producción, así al modificar la postura del cuerpo del estudiante se está modificando la imagen de sí mismo, se cree que con órdenes, vigilancia, ejercicios, gimnasia “la imagen corporal consolidará su riqueza de rasgos en la medida en que el organismo que está por debajo de ella esté sometido a presiones” (Vigarello, 2005:230).

La intencionalidad de organizar cotidianamente los espacios son un factor importante en la producción de cuerpos así desde la organización de los salones y el uso de un mobiliario específico permite mantener vigilados a los estudiantes, los pupitres tienen características que

permitan mantener una postura erguida, por ejemplo las sillas y mesas deben ser acordes a la estatura del estudiante, evitando que jueguen con los pies, el mobiliario se podrá organizar en fila, para dar uniformidad a todo el grupo normalizando la disciplina. Los desplazamientos en el salón durante la clase los desarrolla el profesor quién se mueve entre las filas para vigilar la postura y las actividades pedagógicas. Los estudiantes deben ver siempre al frente, pues allí se encuentra el tablero y el puesto del profesor, quien dirige las dinámicas de clase y realiza todas las orientaciones.

Otro aspecto importante en la escuela es el uso de los uniformes, que parte del argumento de brindar uniformidad a los estudiantes o sea normalizar los cuerpos que ingresan en los colegios. Siendo así una forma de imponer un cuerpo producido ya que al ser una referencia estética de la época y de la sociedad “lleva a la vida cotidiana la representación de un aspecto corporal con exigencias muy definidas” (Vigarello, 2005:69) las prendas del uniforme clasifican hombre, mujer y están diseñados para mantener una correcta postura, así “el rechazo al perfil arqueado, del vientre ligeramente prominente, se materializa definitivamente en el propio corte que se espera de la ropa” (Vigarello, 2005:69).

Es común escuchar frases como: “parece derecho”, “póngase firme”, “le va a salir joroba”, “síntese bien” “así no se sienta una señorita”, entre otras indicaciones todas ellas apuntan a la producción de un cuerpo y una postura que debe ser, que se debe mantener y que si se conserva permitirá que ese estudiante no tenga ningún problema, o sea se continua pensando que el control corporal tiene relación con la rectitud no sólo física, sino moral.

De esta manera ser un cuerpo en la escuela supone una premisa de infinitud, un lugar de negación o elusión de la muerte, donde es posible materializar en esta idea de cuerpo el proyecto de progreso moderno, donde se desconoce la gramática temporal que constituye la subjetividad, y se hace caso omiso de una dimensión fundamental de la propia manera de narrarnos. La finitud.

Se hace fundamental entonces que reconozcamos que hasta que la educación no entienda que “La muerte no es el fin de la vida; (que) de hecho es una culminación de una vida, la cresta de la vida, el clímax, el gran final” habrá una educación cruel, una educación pensada para sujetos infinitos que solo existen en los parámetros de una modernidad instrumentalizada, en definitiva una educación que se aleja de la propia vida ya que nos sumamos a la premisa de Osho (2004: 58) cuando afirma que “una vez conoces tu vida y su proceso, entonces comprendes lo que es la muerte”.

De esta manera entender la vida implica, siguiendo a Mélich, recuperar nuestra experiencia gramatical y reconocer que a pesar de que no hay nada recuperable, ontológico y esencial si se hace fundamental, situar mi temporalidad, mi gramática, en palabras de Judith Butler, cuando se refiere a la dimensión ética de la recuperación gramatical del sujeto como forma de situar la vida propia:

(1) una exposición no narrativizable que establece mi singularidad, y (2) relaciones primarias, irrecuperables, que forman impresiones duraderas y recurrentes en la historia de mi vida, y, por lo tanto, (3) una historia que establece mi opacidad parcial para mí misma. Para terminar, hay (4) normas que facilitan mi relato de mí misma pero cuya autora no soy yo, y que me erigen en sustituible en el momento mismo en que procuro establecer la historia de mi singularidad. Esta última desposesión en el lenguaje se intensifica por el hecho de que doy cuenta de mí misma a

alguien, de modo que la estructura narrativa de ese dar cuenta es sustituida por (5) la estructura de interpelación en la cual se produce (Butler, 2002:59)

Por lo tanto, la recuperación de la gramática del sujeto más allá de una apuesta del sujeto por conocerse como intención de verdad, se inscribe a un registro ético-político, implica de un lado, situar al sujeto en la precariedad, en la historia, en la muerte como parte de la vida, en la trayectoria humanizante de un yo temporal que solo es posible en relación con el tiempo propio y del nosotros; y por otro lado, su registro ético-político hace que regrese la pregunta por los costos y lugares dominantes de las trayectorias hegemónicas de materialización de finitud.

Método

“mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo”.
Borges. Ulrica.(1975: p.62)

“una etnografía influida por Butler (...) presumiblemente consideraría al yo que habla como una fijación provisional de la identidad dentro de la estructura de la situación discursiva en la que él o ella se encuentre. Él o ella posteriormente activarían o ejecutaría una identidad más coherente dentro de las previsiones normativas de la entrevista observada o del entorno investigativo”
(McRobbie, 1998:270).

“que el otro me deshaga es una necesidad primaria, una angustia, claro está, pero también una oportunidad: la de ser interpelada, reclamada, movilizada, exhortada a actuar, interpelarme a mí misma en otro lugar y, de ese modo, abandonar el yo autosuficiente”.
(Butler: 2009, 183)

La metodología una oportunidad para cuestionar

La escuela como configuración histórica, es producida por unas condiciones contextuales que agencian no solo sus contornos y posibilidades como institución, sino que produce también a los sujetos que se definen desde este espacio; para el caso de la escuela, los sujetos maestro y estudiante no pueden ser entendidos como entidades ontológicas, más allá de ello deben entenderse como construcciones performativas que se definen y redefinen desde las prácticas cotidianas, y que se materializa en sus cuerpos.

De esta manera, para investigar sobre finitud en la escuela, y su relación el cuerpo y la muerte, es fundamental situar la discursividad que los habita y constituye, siempre desde un contexto histórico, desde unas economías que los administran y desde unas apuestas ético-políticas; por lo tanto la finitud solo es posible como materialidad producida y ordenada desde

una gramática encarnada en el cuerpo y en las prácticas de la muerte. Y para el caso de esta investigación interesa de forma particular las gramáticas situadas en la modernidad, en la moral judeo-cristiana y en una teleología del progreso.

La escuela situada desde los límites epistémicos de la modernidad asume a los sujetos desde lo infinito, en este sentido se prepara para la vida, entendida ésta como el habitar para el futuro, desde la idea de progreso. Nunca se nos prepara para morir, pues de antemano se niega que lo que nos define es la finitud.

El cuerpo en la escuela como experiencia gramatical- moderna, moral y teleológica- supone un rayado que limita y produce un tipo particular de materialidad; y entonces se insiste en que la materialidad del cuerpo es performativa- en otras palabras, histórica, contextual, atravesada por relaciones de poder, ideológica-. En este orden de ideas, tal conceptualización permite discutir la articulación de la materialidad del cuerpo con las dimensiones relacionales e irracionales, principalmente la relación con la muerte con una dimensión de alejamiento de la corporeidad y una negación de su finitud.

Por lo tanto, y de acuerdo a las características del tema, se seleccionó una línea de investigación de tipo cualitativo y como enfoque el biográfico narrativo ya que permite abordar la acción de la vida cotidiana en contextos específicos; en la escuela, en los cuerpos.

El método cualitativo, se seleccionó, por su apuesta epistemológica y política, en tanto supone una forma distinta de hacer emerger la teoría, de situarse frente al sujeto y el

conocimiento, y de proponer nuevos caminos de apertura para la práctica social, más allá de una apuesta de herramientas metodológicas, este enfoque supone una posición del conocimiento, del sujeto y del mismo conocer, como una situación contextual, siempre incompleta, siempre precaria, pero al mismo tiempo como algo posible, necesario, como la única posibilidad de transformación, de construcción de nuevas utopías.

El enfoque biográfico narrativo se ha convertido en una herramienta que reivindica la dimensión personal, que facilita identificar significados y saberes que se desarrollan en la construcción social cotidiana y en nuestro caso permite describir las prácticas pedagógicas presentes en la escuela y su relación con la conformación de cuerpo, muerte y finitud. Como afirma Nikolas Rose (1996) el relato biográfico narrativo convertido en objeto de saber se convierte en procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos.

Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001) el enfoque biográfico narrativo y sus metodologías correspondientes permiten acceder al conocimiento de la vida personal y privada, siendo el relato narrativo una forma de discurso organizado con una trama, secuencia temporal, personajes y contexto, convirtiéndose en una voz en el relato, como una expresión polifónica entre los distintos relatos.

Esta propuesta inscrita en el posestructuralismo “asigna un nuevo papel a la teoría, considerándola como una intervención política. (Este) conocimiento posestructural da forma a la realidad en vez de reflejarla pasivamente. La producción de nuevos saberes es una actividad que

cambia el mundo, reubicando otros saberes y validando nuevos sujetos, prácticas, políticas e instituciones” (Graham, 2002: 262).

Entonces, la narrativa como género discusivo supone que su lectura puede ser situada desde la propuesta posestructural de análisis; a saber, 1), que si bien la realidad no es discursiva es imposible acceder a los efectos de la realidad fuera del discurso, 2), se concibe las condiciones históricas como la única radicalidad posible, 3), se desconfía de la posibilidad de un sujeto racional consiente que pueda dar cuenta de sí mismo, y 4), las trayectorias materiales de los sujetos solo son posibles en tanto una modelación que situada en la materialidad misma define sus contornos desde la discursividad.

Por lo tanto, en esta investigación la metodología centró su atención en la apuesta de Judith Butler de desarrollar aún más el contenido político del posestructuralismo, se asume entonces, que “regresar a través de éste modelo de resignificación a la experiencia social no sólo requeriría regresar a las palabras (...) como fuente de verdad individual, sino que desacreditaría completamente esto como un supuesto humanista que plantea un “yo” original al que se llega a través de las palabras y de la etnografía y que, por lo tanto puede servir de base para hablar de la verdad de su propia experiencia en una situación etnográfica” (McRobbie, 1998:269). En este sentido no existe la posibilidad de dar cuenta total y definitiva de ese otro por el que se pregunta, es posible encontrar algunas marcas e indicios de los procesos de constitución pero siempre desde la precariedad y la opacidad.

Entonces, debemos recordar que desde la propuesta de Butler se rechaza la idea que la respuesta hablada se conecta con-o pertenece a- alguna historia previa de experiencia personal como si se tratara de una totalidad coherente. “La experiencia descrita u observada se percibiría, por el contrario, como temporal y situacional. Entonces no estaríamos buscando a la persona completa que explica su verdad, sino que se preguntaría por qué es lo que excluye, cómo llega hasta allí y en base a qué fundamentos. ((McRobbie, 1998:270).

Por lo tanto frente a la pregunta por ¿Qué es el yo en la narración? La respuesta desde Butler (2009) siempre será que “el yo ya no se define como una esencia en sí, sino como producto de las relaciones” (72) lo que lo hace contextual, material pero profundamente irrecuperable, profundamente opaco. “El yo no es una entidad fija, ni un agente, más bien se despliega en una narración” (95). El acto mismo de enunciación está instituido desde un marco de legibilidad, desde una gramática que lo posibilita, lo reglamenta, lo hace posible y lo regula.

La narración: relato de una vida.

Si entendemos que los cuerpos solo son posibles en tanto su gramaticalidad, la narración deja de ser un contar como algo sucedido y de lo que se da cuenta, y se convierte en la manera de organizar, dar sentido, producir materialidades, por lo tanto el relato como la narración estructurada “es – entonces- una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, (...) que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento” (Bolívar et al. 2001: 20), la narración es un articulador y un organizador de la experiencia; da sentido y produce.

De esta manera, “los acontecimientos singulares y episodios diversos adquieren, (...) una unidad de sentido propio a través de la función mediadora que tiene la trama o argumento” (Bolívar et al. 2001: 24), adquiere coherencia en el contexto, y no fuera de él. La narración solo es posible en tanto se configura una tensión entre el sujeto y el contexto que lo posibilita y limita.

Las narraciones no le pertenecen propiamente hablando a los sujetos; el individuo para narrarse debe emplear en la construcción de la narración un conjunto de elementos lingüísticos y gramaticales socialmente aceptados “las culturas proporcionan tipos específicos de tramas argumentales que pueden ser adoptadas por sus miembros en su configuración propia. El contenido de cada vida es singular de cada persona, pero puede compartir las grandes líneas características de un argumento general” (Bolívar et al. 2001:26) no hay vida totalmente recuperable, clara, accesible, ni si quiera para el individuo que la vive y quiere dar cuenta de ella, a lo sumo se logra algunos niveles de legibilidad, siempre circunscrito a las gramáticas culturales, en otras palabras, al contexto.

Por lo tanto, la trama configura la narración “(a) delimitando el rango temporal que marca el comienzo y el final; (b) provee de criterios para seleccionar los sucesos a incluir en el relato; (c) ordena temporalmente los hechos de modo que culmine en alguna conclusión/final; y (d) clarifica o hace explícito el significado de los sucesos aislados dentro del contexto de la narración” (Bolívar et al. 2001:24-25).

Muestreo

El enfoque de muestreo escogido corresponde al no probabilístico, debido a que los participantes son seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador, en esta investigación cumplieron las dos características mencionadas, ya que “es preciso, además, situar las voces en el contexto en que se producen”. (Bolívar et al. 2001: 149)

La técnica que se implementó corresponde a un muestreo intencional, ya que la población participante cumplía con unas características específicas (estudiantes, maestros y coordinadoras del colegio Marruecos y Molinos). Otra técnica fue la de muestreo por cuotas, porque se tuvieron en cuenta diferentes niveles o subgrupos en la población de muestra. (Grados y cargos).

Proceso de recolección y análisis de datos.

En la investigación se utilizó para la exploración de los relatos un modelo proveniente de las historias de vida; a saber: “El modelo dialógico, de coinversión: (...) este modelo opta epistemológicamente por la explicitación del saber implícito como tarea conjunta, entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la colaboración del investigador para analizar su sentido o coherencia. Hay una coimplicación de los actores implicados en las dos operaciones de enunciación y del trabajo sobre lo enunciado” (Bolívar et al. 2001:39). De esta manera, la propuesta metodológica inicio con la lectura del contexto a investigar, que fue retroalimentado con un marco teórico, lo que permitió proponer un conjunto de herramientas para la búsqueda y análisis de información, que luego de ser usadas en terreno, se ampliaron y redefinieron en función del proceso investigativo y la participación de los actores.

Por lo tanto, se propone una variedad de herramientas que puedan rastrear las diversas formas narrativas que están presentes en el escenario escolar, (la idea es buscar y caracterizar las narraciones sobre muerte y cuerpo y su implicación en la finitud), la búsqueda y análisis se dirigió desde tres tipos de narración; a saber: narración de estabilidad, narración progresiva y narración regresiva; “en una narración de estabilidad la vida transcurre sin grandes alteraciones, la trayectoria del individuo permanece estable en relación con la sucesión de acontecimientos, ya sea a un nivel evaluativo más positivo o negativo. En una narración progresiva, la valoración de los hechos o acontecimientos se va incrementando a lo largo del tiempo; mientras en la regresiva la valoración de la vida es progresivamente decreciente” (Bolívar et al. 2001:46-47)

En este orden de ideas, las narraciones desde la escuela se dirigen a cuestionar por la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos y escolares, por un lado y por el otro, por las distintas maneras cómo se logra una materialidad de este proceso en los cuerpos de los sujetos que participan de forma activa en la cotidianidad de lo escolar.

En resumen, el método biográfico narrativo en línea cualitativa posestructural supone por lo menos lo siguiente:

1. Se da sentido a preguntas vitales, ya que a partir de los argumentos que están en las historias de vida o experiencias de vida se encuentra una manera de elaborar a un yo, que aunque ficcionado, da cuenta de ciertos marcos de producción del sujeto.
2. Las acciones, los hechos y los procesos son textualmente situados, por lo tanto cuentan con gran riqueza de significados.

3. Se propone distintas maneras de acceder a la ficción del sujeto, las escrituras del yo, casos, historias autobiográficas, relatos, cuestionarios abiertos.
4. Se propone la elaboración de un retrato cultural a través de los relatos subjetivos y vivencias de prácticas sociales pedagógicas.

Frente a la reflexión y situados desde la propuesta de Análisis Paradigmático, se retoma a Bolívar, Domingo, Fernández (2001); quienes proponen el siguiente cuadro explicativo:

	Análisis paradigmático
Método de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.
Resultados	Informe “objetivo”: análisis comparativo. Las voces como ilustración
Ejemplos	Análisis de contenido convencional

Tabla 1 Análisis paradigmático.

Y se parte de los siguientes supuestos:

Primero, “la investigación narrativa introduce una serie de fisuras en la investigación cualitativa habitual: la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador” (Bolívar et al. 2001:122).

Segundo, la narración no habla por sí sola “debe ser organizado y conceptualizado” para no caer en la “ilusión de inmediatez” (Bolívar et al. 2001:122).

Tercero, encontramos por lo menos tres formas de discurso “el habla y lenguaje cotidiano, las inscripciones que de ese lenguaje se hacen en transcripciones, y las interpretaciones basadas en el lenguaje y datos” (Bolívar et al. 2001:123)

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes momentos y herramientas.

Momento	Herramientas
Elaboración de marco lógico	Desde el problema de investigación, los objetivos y el marco teórico.
Construcción de herramientas de recolección de contenidos.	Basado en el análisis de contexto se proponen las siguientes herramientas para recolección de información: entrevistas, relatos, encuestas, narraciones autobiográficas y grupos focales.

Tabla 2 Momentos y herramientas de la recolección de datos.

Para el análisis de los contenidos recogidos en la primera fase de trabajo de campo en la investigación se relacionaron los tres modelos propuestos por Bolívar, Domingo, y Fernández (2001) que ampliados desde los análisis posestructurales, permitieron situarnos frente a la articulación que dibuja la narración.

Primero; “La arqueología”, como una manera de rastrear desde el presente los puntos contextuales que permitieron la emergencia de un fenómeno o de una marca subjetiva; examina la manera en que ciertas formas de conocimiento son normalizadas y aceptadas como verdad.

Segundo; “La trayectoria”, hace énfasis en la manera como se desarrolla el proceso, las instancias de materialización y de fijeza de los procesos; examina las maneras como la discursividad produce los efectos a los que le da nombre.

Y tercero, “El modelo estructural”, que revisa la temporalidad externa al sujeto o el fenómeno, la manera como el contexto apuesta y agencia por ciertas formas de ser.

Estos tres modelos combinados y cruzados permitieron contextualizar el fenómeno estudiado y por lo tanto dotaron de mayor legibilidad, lo que supone de antemano lugares de rigurosidad como; la validez, la plausibilidad y la saturación.

Fases

Fase uno

Construcción de contenido analítico: desde esta perspectiva metodológica, el archivo no preexiste, es una elaboración situada en la experiencia de los sujetos, en la manera como se sitúan y desde los órdenes narrativos que elaboran para hacerse legibles, por lo tanto, en esta primera fase se elaboró el archivo que permitiera el análisis, desde las narraciones de los sujetos y desde la experiencia que como investigadores se acumuló. Para tal fin se utilizaron los siguientes instrumentos

Tipo	Característica	Número	Población.
Documento institucional	Documento que contiene los lineamientos generales del colegio y plan del área.	2	PEI. Plan de área de Ciencias Naturales.
Entrevistas	Se propone dos tipos de entrevistas a profundidad dependiendo de las categorías de búsqueda y análisis; cuerpo y finitud. (anexo uno)	11	Estudiantes por grado: 6° - 9° - 11° Profesores.
Grupo focal	Se trabajó con el grupo feminista Valkiria. (anexo dos)	6	Grupo Valkiria.
Encuestas	Preguntas a los estudiantes sobre el cuerpo, la finitud, la muerte y las relaciones con la escuela. (Anexo tres)	240	Estudiantes de grados sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo.
Relatos	Escritos desarrollados por las y los estudiantes con base en la pregunta: ¿Qué harías si fuera tu último día de vida? (anexo cuatro)	80	Estudiantes de grado décimo.
Narraciones autobiográficas	Se pretende determinar trayectorias en relatos sobre el proceso vivido en el colegio de los estudiantes, maestros y coordinadoras. (anexo cinco)	5	Estudiantes: 6° - 9° - 11° Profesores y coordinadoras.

Tabla 3. Instrumentos

Fase dos

Análisis de los contenidos: situados en el archivo, el análisis no se trata de buscar verdades existentes, sino de organizar líneas explicativas que le den contenido a los cuestionamientos desde los cuales se inicia el abordaje temático.

Para el análisis de los contenidos se propusieron los siguientes objetivos:

- Analizar la relación cuerpo y educación en el discurso escolar.

- Describir las trayectorias que materializan cuerpos estudiantes en la escuela.
- Analizar la relación muerte y discurso escolar en la escuela.

La codificación y categorización se desarrolla a partir de una matriz de doble entrada, para cada objetivo:

Objetivo: (Analizar la relación cuerpo y educación en el discurso escolar.)			
Categorías	Descriptoros	Datos.	Reflexividad
Que se delimitan y sitúan desde el marco teórico. Categorías a priori.	Las dimensiones que configuran la categoría. Se delimitan desde el marco teórico.	Producto de las entrevistas, grupo focal, relatos, encuestas, y narraciones autobiográficas. Contenido más Emic	Niveles de análisis inicial desde el trabajo de codificación. Contenido más Etic.
Conclusiones: La lectura de la matriz se realiza de derecha a izquierda y permite producir un conjunto de categorías inductivas.			

Tabla 4 Matriz de doble entrada. (Anexo siete).

Fase tres

Sistematización: la posibilidad de dar cuenta de un proceso investigativo es una tarea siempre precaria, siempre en claro oscuro, por lo tanto la escritura del documento, más que un dar cuenta, es una apuesta de ordenamiento, de hacer legibles un conjunto de tensiones, de ensambles y de articulaciones. Poner en un marco nominativo y darle sentido a unas discusiones situadas y fechadas.

Esquema explicativo

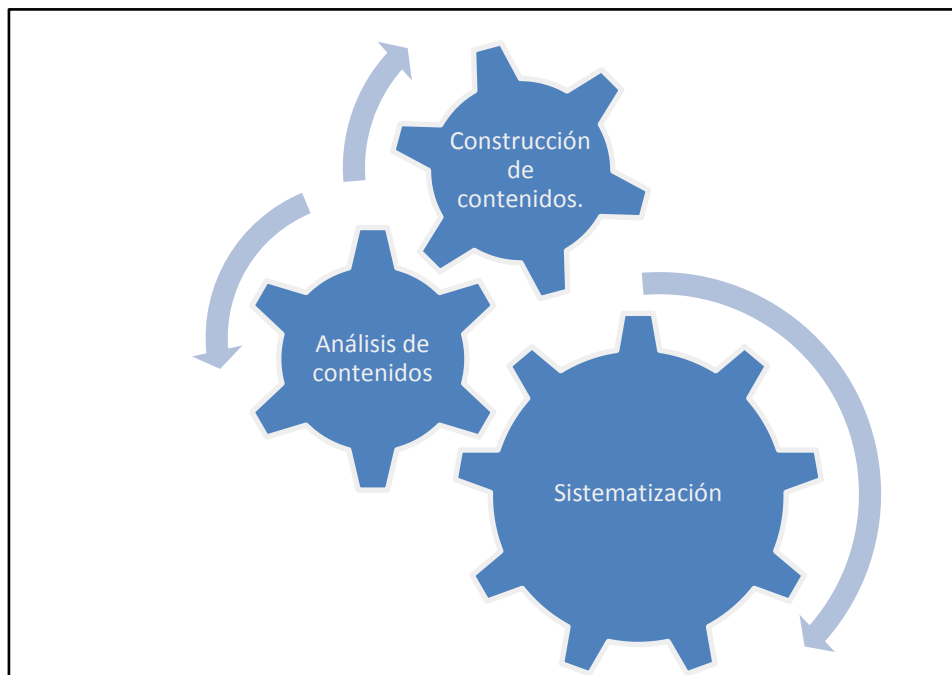


Figura 1 Esquema explicativo del método.

Resultados esperados

Situados en nuestro modelo y enfoque de investigación los resultados tienen por lo menos dos características:

Primero, más allá de dar cuenta del tipo de cuerpo y las prácticas sobre muerte que se produce en la escuela y como éste está relacionado con un proyecto moderno de progreso, la investigación situó las gramáticas que hacen posibles en la escuela, sus formas de operar y la manera cómo actúan para disimular su historicidad.

Segundo, desde la elaboración de antecedentes hemos podido concluir que el tema del cuerpo y la finitud en la escuela son ausentes, por lo menos a nivel curricular, sin embargo, esta situación de ninguna manera supone que no haya un conjunto de técnicas y acciones que modelan los cuerpos y su experiencia temporal y espacial, por lo tanto, la investigación hizo

visible esas técnicas y acciones que se disputan los términos en los que pueden ser leídos y contruidos los cuerpos como materia infinita.

Finamente cabe, situar que la investigación presenta varios limitantes de gran relevancia; principalmente ligado a que tanto el cuerpo como la finitud son temas vetados en la escuela, ya que moralmente están muy cargados. Además la investigación más que una elaboración definitiva y universal, solo se puede entender como un punto de arranque en un tema que además de amplio supone varios registros.

Elementos de rigor

Validación

Frente a la validación se propone un análisis paradigmático: que supone que aunque la investigación está basada en narraciones, el análisis procede de tipologías paradigmáticas, elaboradas por los investigadores y que se estructuran desde el problema y están presentes en toda la investigación, y que se van retroalimentado en función del trabajo de campo.

Saturación

A nivel de elementos de rigor en la investigación se hizo énfasis en la saturación de la información, este elemento es fundamental en tanto permite cargar de contenido las categorías, se logró por medio del uso de las matrices y la determinación de divergencias o constantes que pueden ser consolidadas y determinan el rebose de una categoría.

La saturación en la investigación se logró mediante la elaboración de distintas herramientas de recolección y análisis de información, que cruzadas por temáticas estructurales logro dar suficiente información para abordar los descriptores de las categorías.

Triangulación

En el proceso se puso en discusión las categorías emergentes y su elaboración, los aportes personales, y la confrontación entre lo académico, la población participe del proceso y los propios investigadores. Es la combinación de varias fuentes de información, datos para el análisis de la investigación y la teoría, lo cual enriqueció y confronta el proceso investigativo.

La triangulación se logró situando de lugares centrales de análisis; la dimensión teórica, las voces de los investigadores, la retroalimentación de la tutora y las discusiones con los compañeros docentes.

Parámetros éticos

Consentimiento informado

Es la manera de garantizar que los participantes han aceptado participar de manera voluntaria en el proceso investigativo y que conocen los objetivos generales de la misma. Los menores de edad son autorizados por sus acudientes. Para tal fin se utilizó un documento de consentimiento informado para que los padres aprobaran la participación de los estudiantes en la investigación. (Anexo seis).

Confidencialidad y anonimato

La confidencialidad parte del respeto hacia los participantes de la investigación y garantiza que toda la información que se reciba dentro del proceso investigativo se divulgará con consentimiento del participante y los datos personales solo serán compartidos dentro del marco de la investigación. El anonimato se respetará siempre y cuando el participante determine que desea permanecer como incógnito en el proceso, socialización y publicación de los datos.

Retorno social de la información recopilada

Es importante la socialización de la investigación, su importancia, proceso, conclusiones y los aportes a la práctica pedagógica. Por eso se propone la elaboración de una jornada de socialización de los principales aspectos de la investigación con la comunidad educativa.

Esa jornada se realizará en la semana de evaluación institucional para compartir la investigación y la importancia de continuar con la profundización y reflexión de estos temas.

Discusión y resultados



Tomado de: <https://www.behance.net/gallery/24557497/Las-Muertas>, recuperado el 2/04/2015.

La escuela, y los procesos educativos que se viven en ella, deben construir escenarios que le permita a los sujetos pensar nuevas realidades, transformar condiciones del presente y aportar en la definición de nuevos horizontes de sentido. Para lograr tal propósito, se requiere que las prácticas escolares continuamente se contextualicen y puedan articularse, incluso disputarse, los lugares desde donde se subjetivan a los individuos.

En este orden argumental, esta investigación se cuestionó por la manera cómo en la escuela desde determinadas prácticas educativas se hacen demandas de sujeto, particularmente por esos llamados a ser sujeto que se dan en ordenes distintos a los tradicionalmente reconocidos en la institución educativa. Nos referimos particularmente, a esos temas que aunque no están curricularizados como la muerte o el cuerpo, sí están situados en las agendas formativas del

currículo oculto y terminan por fundamentar instancias de la formación que legitiman versiones hegemónicas del ser desde el olvido, en muchos casos estratégico, de la condición finita de los sujetos.

Horizonte distorsionado

El PEI del colegio Marruecos y Molinos del año 2013, “Respuesta a un sueño de crecer juntos y ser felices mientras aprendemos” y el plan de área de Ciencias Naturales 2013, son los documentos que se analizaron porque en ellos aparece registrada la visión institucional y disciplinar sobre los temas tratados, además, después de leer otros documentos de diferentes áreas y documentos institucionales como el SIE (sistemas integrado de evaluación) no se hace ninguna mención a cuerpo, muerte, finitud.

En el PEI se hace mención al cuerpo como un instrumento para lograr un desarrollo académico exitoso, o sea que se asume que los cuerpos que llegan al colegio poseen una configuración preestablecida a nivel físico, sexual y emocional, se cree entonces como constituido totalmente. De esta manera solamente se tiene en cuenta el ámbito biológico del cuerpo, priorizando así una relación entre cuerpo y salud física y esa premisa se hace visible al determinar parámetros de desarrollo saludable (nutrición, ejercicio, control) y su relación con el área de educación física. Como parte importante del cuidado del cuerpo, en los grados inferiores, se desarrollan los procesos de adquisición de hábitos de higiene que tienen como objetivo la implementación de una asepsia corporal como señal de una buena salud.

Esta concepción que se hace sobre el cuerpo lo determina, además, como contenedor de conocimientos, emociones, sentimientos, en esa medida debe ser, funcional para recibir y

compartir lo determinado en cada asignatura, normalizado para que cumpla con las reglas establecidas y controlado para que exprese su afectividad dentro de los parámetros establecidos, esto se evidencia en los deberes del estudiante, donde hay normas que hacen referencia directa a porte del uniforme, corte del cabello, presentación personal y horarios establecidos.

En el plan de Ciencias Naturales el cuerpo es determinado como un elemento biológico, así para los primeros grados el énfasis de las temáticas que tienen relación con el cuerpo corresponden al desarrollo y adquisición de hábitos adecuados nutricionales, de higiene y de desarrollo (se entiende como un cuerpo que realiza ejercicio, cumple con los parámetros de talla y peso, hábitos de higiene y control de todas las funciones corporales).

En los siguientes grados, primeros ciclos, se hace énfasis en el conocimiento de las partes del cuerpo, el desarrollo de la lateralidad y el uso del cuerpo como medio de comunicación. En los grados superiores se desarrollan temáticas específicas sobre los diferentes sistemas del cuerpo humano, haciendo hincapié en la descripción, conocimiento y memorización de los sistemas y órganos, en contadas ocasiones se habla del cuidado del cuerpo. No se cuenta con otros espacios académicos donde se trata del cuerpo.

La muerte es nombrada en el área de ciencias naturales cuando se estudian los seres vivos y el proceso de nacer, crecer y morir, conceptos que se trabajan en los grados inferiores. En el PEI no se hace ninguna mención a los conceptos finitud o muerte.

Referentes discursivos sobre el cuerpo en la escuela.

El cuerpo es una construcción performativa, que al ser modelado escenifica relaciones de poder desde la configuración discursiva que le marca sus trayectorias posibles (Butler, 2008. Vigarello, 2005) en este orden de ideas, es fundamental revisar el cuerpo desde las

estructuraciones que la escuela le circunscribe, para preguntar; qué trayectorias le permite, desde qué epistemes se le otorga ontología y a través de qué procesos es que logra sus dimensiones materiales.

Para el abordaje de la manera como se configuran las trayectorias de la corporalidad en la escuela, en la investigación se llevó a cabo un conjunto de encuestas, a estudiantes de sexto a undécimo con tres preguntas abiertas sobre el cuerpo y algunos ejercicios de conversación, que permitieran situar los registros que sobre cuerpo y muerte agencian los estudiantes, bajo el presupuesto fundamental, de que el narrar, no solo remite a un dar cuenta, sino que la narrativa da forma, ordena, sitúa marcas y plantea trayectorias a materializar, incluso a defender. (Anexo ocho).

Como resultado de estas encuestas y las charlas organizadas alrededor de los temas emergentes del análisis de éstas, a continuación se presentan algunos lugares analíticos centrales:

Aparece de forma insistente sin importar la edad o el grado de escolaridad, el cuerpo entendido como una estructura orgánica que es dirigida por el cerebro, se hace visible la división moderna entre el cuerpo y mente, donde se le da mayor valor al pensamiento sobre el sentir, sobre la materialidad.

“el cuerpo es una simple representación física del cerebro, el alma sentimientos, de una persona” (Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015). “el cuerpo es un complemento de lo que es el hombre porque esta lo físico que es hueso, carne y todo lo vital pero está el espíritu y pensamiento que hacen parte de nuestro cuerpo y son importantes y significativos. Más que el cuerpo es el ser que hace parte y le da vida al cuerpo” (Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015)

En este mismo orden argumental, el cuerpo se asume como un conjunto de órganos y sistemas funcionales que existen para el fin social de conectar con lo otro, con el mundo, esta dimensión orgánica del cuerpo conlleva a que la relación con éste sea en tanto una racionalidad médica, biológica y naturalista. *“El cuerpo es una máquina que nos hace mover y hacer lo que queramos y nos mantiene estables”* (Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015)

Por lo tanto, el cuerpo es entendido desde su dimensión física, como manos, brazos, órganos, en general como una herramienta o instrumento que permite hacer cosas, como moverse, alimentarse, transportarse, y que por lo tanto, debe ser cuidado, protegido, ya que a pesar de que su existencia es ontológica, es posible enfermarse, perderse y destruirse, como efecto, aquí aparecen distintas referencias al deporte, a la alimentación sana y a beber agua.

“es una estructura y masa que tiene todas las cosas y todo ser vivo” (Encuesta, estudiante octavo grado, febrero 2015). “El cuerpo es la figura desde la cual nosotros vemos a las personas principalmente, en otras palabras el cuerpo es la apariencia o los valores físicos de otra persona además de esto el cuerpo es como la herramienta del trabajo del hombre la cual utilizamos mediante nuestro intelecto para transformar nuestras ideas en actos que puedan afectar de distintas maneras nuestro interior” (encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015).

Un segundo orden ontológico desde donde se narra el cuerpo es la definición religiosa que se hace de éste, principalmente desde la línea católica, en este registro se entiende el cuerpo como un templo dado por dios, como una manifestación divina entregada a la humanidad, y por lo tanto debe ser respetado, protegido y ordenado de acuerdo con los mandatos del propio creador.

En esta construcción, el cuerpo se sitúa en la moral, se teme al pecado y de alguna manera, todos los llamados a su cuidado, es una forma de reclamar un alejamiento de lo que se concibe como la carne, el deseo, el placer sexual, si a esto le sumamos la idea de respeto, la trayectoria de cuidado de la materialidad corporal, no tiene tanto que ver con el deporte o con la

versión biológica, sino que remite a los buenos pensamientos, a lo religioso, pero principalmente a alejarse de la idea de pecado carnal.

Otro grupo de estudiantes mezcla la idea del cuerpo biológico y el cuerpo como cárcel del alma, lo que implica situar la ontología del cuerpo en dios como el dador del instrumento, pero por esto mismo lleva a pensar que su cuidado y responsabilidad en tanto que organismo biológico, es aún mayor, pues como don divino debe ser entendido y conocido para no hacer mal uso de este obsequio celestial, y ese conocimiento lo permite la biología y la medicina.

“el cuerpo es la cárcel del alma, la cárcel del pensamiento, algo superficial, que expresa solo acciones” (Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015). “el cuerpo es nuestro sistema que nos ayuda a hacer diferentes actividades ya que lo tenemos desde que nacemos, que dios nos lo da” (Encuesta, estudiante octavo grado, febrero 2015)

El cuerpo también aparece como lugar de identidad, y por lo tanto, como un hecho comunicativo, para muchos estudiantes, principalmente para los grados décimos y undécimos, poseer un cuerpo es una condición humana que nos hace algo, que nos dota de la posibilidad de ser distintos, de tener personalidad, de decirnos un sí mismo.

“el cuerpo puede ser como una forma para poder expresarnos o también para movilizarnos, para darnos vida” (Encuesta, estudiante décimo grado, febrero 2015). “esos pequeños detalles físicos que nos diferencian de los demás, el cuerpo es el hombre y la mujer en si” (Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015)

Esta idea del cuerpo se basa en la racionalidad según la cual se nace con un cuerpo como hecho existencial y en la medida que se va creciendo se va logrando diferenciación, por los atributos propios de esta materialidad.

En general, el cuerpo no aparece como espacio de afecto, de placer, ni como una dimensión política y mucho menos como una dimensión histórica, difícilmente se piensa por fuera de la biología y la naturaleza, esto implica que los discursos que marcan la trayectoria de

materialización del cuerpo, lo hacen legible solo desde una epistemología moderna científica, conjurando lo que puede ser llamado cuerpo, lo que no puede acceder a esa categoría y de forma constitutiva, y desde este ordenamiento epistémico, también se designan los límites y procesos constructivos para su determinación como verdad material.

Discursos de muerte en la escuela, ausencias o negación

El tema de la muerte en la escuela más que ausente parece negado, lo que implica que es un tema al cual le damos la espalda, no queremos hablar de él, y si lo tocamos solo es desde la asepsia que la modernidad impuso a este momento de la vida (Elías, 2011), el hecho que sea negado implica que se genera un movimiento voluntario - que no es lo mismo que consiente- para estructurar unos ordenes discursivos que permiten, en primera instancia el ocultamiento y luego, su negación como elemento fundamental en la formación.

En su mayoría los estudiantes definen la muerte como algo natural o como el final del camino, estas ideas hacen visible la irreflexividad que constituye este tema en la vida de los sujetos porque en la medida que estas nociones se ubican en los discursos hegemónicos generalizados se hace visible que los estudiantes no se relacionan reflexivamente con este tema en la escuela. (Elías, 2011)

“pues yo pienso que es algo que no puede pensar si lo hacemos o no lo hacemos pues es algo que ya está escrito en nuestras vidas y pues no entiendo porque le tienen miedo a la muerte si algún día lo tendremos que experimentar y lo que hay que estar es preparados para la muerte” (Encuesta, estudiante décimo grado, febrero 2015), “la muerte es un estado de tránsito donde el cuerpo se vuelve ceniza y el alma queda pero lo recuerdos del alma se borran y queda limpia y no vuelve al mundo” (Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015)

Entender la muerte como algo natural es una constante en todo el proceso formativo, no se nota mayor diferencia en las apreciaciones en los estudiantes según grado de escolaridad, esta naturalización de la muerte, supone por lo menos lo siguiente: primero, que se sostiene un binario problemático entre la idea de la muerte como negativa frente a la vida como necesariamente positiva, y segundo, que se naturaliza, por lo tanto se disimula su historicidad y se limita las posibilidades de su análisis por considerarse biológica; nacer, crecer y morir, y temporal ser niño, joven, viejo.

“la muerte es: un ciclo de la vida porque primero estamos en la barriga después ya nacemos con el tiempo vamos creciendo y nos volvemos adultos señor de edad y vuelve a ser niño otra vez, por decirlo así” (Encuesta, estudiante sexto grado, febrero 2015), “es cuando los organismo dejan de funcionar, el corazón deja de bombear sangre” (Encuesta, estudiante sexto grado, febrero 2015).

La muerte como el final del camino es otra constante en las respuestas de los estudiantes quienes mezclan en su narrativa el discurso religioso y la retórica poética, morir es una instancia que termina con este viaje y permite desplazarse a otro espacio, por lo menos como espíritu. La metáfora de la vida como un camino que tiene su fin hace visible el argumento de la religión que poco o nada es discutido en la escuela. Nuevamente se confirma que este tema está presente en la escuela, pero no de forma reflexiva sino como una experiencia inmaterial y no humana. “*la muerte es cuando una persona se va al cielo y llega otra para remplazarlo*” (Encuesta, estudiante sexto grado, febrero 2015),

Unido a estos argumentos se desprenden un conjunto de ideas que mezclan estos dos registros argumentales, desde la idea de la muerte como un juicio para decidir entre el infierno y el cielo que es presente sobre todo en estudiantes de sexto, hasta la idea del sueño profundo, pasando por la noción de muerte como un descanso, en todas estas referencias se hace visible

una gramática del morir que desplaza el análisis de la muerte hacia una comprensión del morir como algo no humano, espiritual e ideal.

La muerte también es entendida como olvido, situación que atemoriza: “*la muerte es un ser vivo que ya no existe y todos los familiares se olvidan de él*” (Encuesta, estudiante sexto grado, febrero 2015), en esta respuesta se hace visible la muerte como algo distante, que genera miedo y que está atravesado por los sentidos que la propia experiencia ha signado.

Con base en las narraciones se puede observar que ante la inminencia de la propia muerte como instancia hipotética, se producen narraciones cargadas de sentido común, se remite de forma constante a lugares elaborados socialmente de lo que debe ser el morir; visitar la familia, ofrecer excusas, disfrutar los últimos momentos con una comida especial o un paseo

En relación a la idea de trascender los estudiantes dicen:

“una estudiante refiriéndose a su mamá y al recuerdo que le gustaría que ella tuviera, si muriera “pero siempre que mire hacia atrás recuerde que va a haber una persona por la cual luchó y que ahora le pide perdón, comería con ella una pizza incluso un merengón luego me despediría y en vez de decirle hasta mañana le diría hasta pronto, te amo y eres lo más importante. Y me iría a dormir feliz” (L. Bernal, relato, febrero 2015).

“me iría sola a un lugar despejado o solitaria me sentaría y empezaría a recordar todo lo que hice, todo lo que deje de hacer por cosas o por amargarme esos momentos que son únicos y que en la vida sencillamente que no vuelven a pasar” (L. Céspedes, relato, febrero 2015).

“apenas comience el día me levanto con la mentalidad de disfrutar cada segundo, cada minuto, cada hora al máximo (...) también iría a una iglesia y me pondría en paz con dios porque de cierta manera no me he comportado de la mejor manera, de ahí saldría a ponerme en paz con todos mis enemigos, de igual manera haría lo mismo con mi familia les pediría perdón y compartiría bastante con ellos (sin nombre, relato, febrero 2015)

“me iría para un bosque o un lugar que no sea muy habitado es decir, mi idea es que no encuentren mi cadáver. Dejaría que me picaran animales, como una culebra o algo así. No me afectaría” (S. Agudelo, relato, febrero 2015)

En estos relatos se hace visible la muerte como una instancia aséptica y solitaria (Elías, 2011), como una dimensión al final del camino para evaluar la vida, y se hace visible que la muerte se hace indispensable en procesos de autocuidado (Mélich, 2002).

En general, estos elementos permiten tener conciencia de la finitud, a través de: valorar la vida presente no como una instancia dada, sino como una construcción ético-social cotidiana, y por lo tanto, actuar éticamente frente al otro, luchar por obtener mis sueños, agradecer a familiares y amigos, expresar las emociones, organizar distintos aspectos de la vida, la idea de estar en paz -con contenido no como la ausencia de nada-, incluso revelarse frente a situaciones que les molesta.

Frente a esta posibilidad que ofrece la finitud, aparece de forma predominante la muerte como un artificio creado por la imagen bucólica mediatizada, parece el relato trágico y triste de una película o la imagen melodramática de una telenovela o una ranchera. La narración de los momentos antes de la propia muerte es algo producido desde la idealización de una muerte tranquila, privada y personal (Elías, 2011).

Formación en la escuela sobre muerte y escuela.

Cuando se le pregunta a los estudiantes si consideran importante tratar el tema de la muerte en la escuela, se dividen los argumentos; algunos aseguran que el tema es muy importante porque *“todos podemos morir en la escuela”* (Encuesta, estudiante octavo grado, febrero 2015) por lo tanto la muerte como un acontecimiento posible debe ser un eje de formación pero desde la prevención de posibles desastres.

Otros estudiantes consideran que el tema de la muerte no es necesario en la escuela porque la escuela tiene un propósito distinto aprender conocimientos y datos, y la muerte es algo normal, que pasa, que no tiene remedio, un estudiante dice: *“La muerte no se debe pensar porque no es importante, es algo normal o los jóvenes no debemos pensar en eso”* (Encuesta, estudiante sexto grado, febrero 2015).

Es notable que los estudiantes proponen tres enunciados para argumentar que la muerte no debe ser un tema en la escuela: primero, que no es importante, situando de nuevo que los temas relevantes en la escuela solo son los conocimientos que se ubican en el orden de una idea científica instrumental; segundo, la normalidad de la muerte, en otras palabras por el hecho de ser una condición humana implica que no debe ser pensada, pues pareciera que solo tendría sentido si hubiera la posibilidad de cambiar su disposición de inevitabilidad, haciendo visible la individualización de la muerte (Elías, 2011); y tercero, los jóvenes no debemos pensar eso, lo que supone que el tema de la muerte es un cuestionamiento que recae únicamente sobre los cuerpos viejos, mientras que los jóvenes por su expectativa de vida no deben perder el tiempo pensando en ello.

Se suma a este argumento, la respuesta de una estudiante de grado octavo, “creo que no es muy importante este tema (el de la muerte) pues no es muy factible morir en la escuela pero podría pasar así que es mejor cuidarse” (Encuesta, estudiante octavo grado, febrero 2015) “la muerte en la escuela no tiene mucho que ver pero hay que tener cuidado ya que en el colegio como en todo lado uno puede morir” (Encuesta, estudiante noveno grado, febrero 2015)

Muy de cerca con esta línea argumental son notables los estudiantes que prefieren que ese tema no se trate en la escuela porque los atemoriza, les asusta y por lo tanto asumen que no se debe hablar de esos temas que los asustan, *“me asusta la muerte, ese tema da miedo uno para que hablar de eso si se sabe que nos pasa a todos”*(Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015)

Un número menor de estudiantes indican que les parece que el tema de la muerte si debería enseñarse porque es importante estar preparados para cuando llegue ese momento, lo que implica que incluso de forma positiva la muerte se sigue pensando desde el registro individual, morir es una instancia personal y que le concierne solo al propio individuo. *“todos nos vamos a morir es mejor estar preparados” (Encuesta, estudiante octavo grado, febrero 2015), “como todos nos vamos a morir es mejor que nos preparen para ese momento final, para que entendamos que es natural y que no nos de miedo” (Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015)*

Frente al tema de cuerpo la situación varía, cuando se les pregunta a los estudiantes por la importancia de trabajar este tema en la escuela, la respuesta fue afirmativa por parte de todos los estudiantes, todos consideran que es fundamental aunque por razones distintas.

Por un lado, se encuentran los estudiantes que argumentan que el tema de cuerpo es fundamental como una manera de aprender a cuidarse, en tanto, alimentación, ejercicio e higiene, aquí se hace referencia a un cuerpo biológico que se refuerza en la escuela en las clases de ciencias naturales, por otro lado, aparecen los argumentos que defienden la idea de que la escuela debe formar sobre el cuerpo como una manera de protegerse contra los desbordes morales, *“en la escuela deben enseñarnos a respetar nuestro cuerpo”* dice una estudiante.

Esa idea de la formación del cuerpo en la escuela remite de nuevo a un argumento individual de sujeto, el cuerpo sigue estando en el borde del peligro y del pecado además de que el cuerpo es la muestra visible de lo que somos como seres humanos.

En general los estudiantes muestran poca argumentación en las respuestas sobre este tema, en particular se nota que la base argumental de los estudiantes está signada por el discurso religioso y biológico, lo que implica que la muerte se piensa como individual y en relación a una

dimensión espiritual, en el caso del cuerpo se supone natural, individual y se nombra en masculino, (incluso las estudiantes mujeres encuestadas lo hacían).

Un estudiante de undécimo dice *“no sabía nada en concreto la definición de ambos términos- se refiere a muerte y cuerpo-“*(Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015) y un estudiante de sexto para responder la pregunta sobre la importancia de estos temas dice: *“porque en la escuela hay que usar el cuerpo y en la escuela se puede encontrar la muerte”* (Encuesta, estudiante sexto grado, febrero 2015)

Por lo tanto y como primera aproximación, se puede decir que la muerte aparece como una dimensión negada en la escuela lo que da buena muestra de la ausencia de debates sobre la finitud, de allí que el cuerpo como el escenario que recordaría de forma insistente nuestra precariedad solo sea pensado como un instrumento que debe ser protegido para alargar la vida entendida como la contraparte de la muerte.

Cuando se le pregunta a un estudiante si se debería enseñar sobre cuerpo y muerte, en la escuela, responde que *“si, porque podemos saber que ocasiona la muerte en el cuerpo”* (Encuesta, estudiante sexto grado, febrero 2015), sitúa la relación y las razones de su reflexividad en la idea de peligro, de alguna manera se reproduce el enunciado según el cual la muerte da miedo y temor, y el cuerpo debe ser cuidado para que no sea dañado, atacado, asesinado, y la escuela debe preparar entonces para proteger el cuerpo como vehículo de vida.

El discurso escolar configura la formación de los sujetos escolares desde muchos enunciados provenientes de la religión como lugar fundamental de verdad y estos enunciados se mantienen durante todo el proceso formativo, sin mayor cambio, lo que implica que los estudiantes terminan por naturalizarlos.

Cuando se le pregunta a los estudiantes si se tratan esos temas en la escuela dicen que no y que cuando lo hacen es desde la religión *“que yo sepa no, por lo general los profesores cuando tocan estos temas lo hacen de una forma religiosa, diciendo que la muerte es mala y nuestro cuerpo es un templo de dios”* (Encuesta, estudiante décimo grado, febrero 2015)

La escuela no prepara para finitud, el cuerpo y la relación con la muerte, solo un estudiante responde a la pregunta por la importancia de estos temas en la escuela argumentado que *“para aprender los hechos reales que pasan con los seres humanos”* (Encuesta, estudiante sexto grado, febrero 2015)

Para el estudiante la escuela debe formar para los “hechos reales” redefiniendo lo real en tanto ubica en ese espectro a la muerte y el cuerpo, formar para lo que realmente nos pasa a los seres humanos debería estar atravesado por un conocimiento del cuerpo, de su producción, de sus límites, de nuevas maneras de entenderlo y producirlo, y desde este entendimiento dar valor a la vida desde la precariedad, desde la muerte como parte de la vida.

Sumado a lo anterior, un estudiante de octavo se sitúa éticamente y propone que la importancia de estos temas en la escuela se debe principalmente a que *“nos ayudan a cuidarnos a respetar nuestra vida y la de los demás, a no meternos con personas que nos pueden hacer daño. Cuidar lo que tiene vida”* (Encuesta, estudiante octavo grado, febrero 2015)

Finalmente muchos estudiantes defienden la enseñanza de estos temas, por el hecho de aprender, defendiendo la idea de que la escuela tiene como principal función el aprendizaje, y pues, por este hecho, debería enseñar sobre cuerpo y muerte. Frente a la pregunta de la importancia de enseñar estos temas en la escuela una estudiante responde, *“pues para aprender, para eso venimos a la escuela, a aprender, claro que deben enseñarnos sobre muerte y cuerpo, sobre eso deberían enseñarnos”* (Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015), otro

estudiante, *“para poder responder a estas preguntas, porque hoy no sabía que responder”*
(Encuesta, estudiante undécimo grado, febrero 2015)

Frente a estas respuestas es posible volver a argumentar la ausencia de la finitud como parte fundamental de la formación, el aprender en la escuela no debería estar dirigido a permitir que se responda a un conjunto de preguntas sobre lo que sabemos o lo que ignoramos, el aprender no debería ser un ejercicio metatextual, al contrario debería tener una relación con la vida, no en el sentido de ser competente, sino como una manera de conectarse y apoyar las preguntas que constituyen la vida finita.

Cuerpo: reiteraciones materializadas.

No hay que ser resistentes a la vulnerabilidad, sino a los regímenes que vulnerabilizan la vulnerabilidad, pues no podemos seguir pensando que la vulnerabilidad nos hace víctimas, hay que pensar que es nuestra vía a la resistencia (Butler, http://www.notiese.org/notiese.php?ctn_id=8015)

El cuerpo en la escuela es definido principalmente desde cinco registros discursivos: primero, entendido como un artefacto que es contenedor de algo especial, importante, sea esto el alma, el pensamiento o los sentimientos, segundo, entendido como objeto comunicante que nos hace legibles frente a los otros, tercero, entendido como posesión personal que le pertenece al sujeto como su posesión más preciada, cuarto, entendido como la esencia de lo humano, lo que nos hace distintos de otras especies, y quinto, el cuerpo como ausencia epistémica, como una materialidad difícilmente tematizable. En relación a estos registros a continuación se presentan los resultados analíticos del trabajo con relatos biográficos y que bien pueden situar el lugar del debate sobre cuerpo, escuela y finitud.

El cuerpo como artefacto.

La primera percepción que se tiene frente al cuerpo es describirlo como un contenedor del alma, del espíritu, del conocimiento, de comunicación, sin que interese el contenido ya que lo determinante aquí es situar un binario, donde esa esencia que no es cuerpo ocupa el lugar de la positividad y transfiere en este proceso una negatividad constitutiva a la materialidad denominada cuerpo.

En este sentido pensar el cuerpo como artefacto supone por lo menos dos dimensiones, primero, como materialidad tiene una existencia que no es definida por la gramática sino que es posible desde una ontología natural, por lo que cualquier análisis sobre esta “máquina” solo tiene sentido para su cuidado y protección por la gran utilidad que representa. Y segundo, suponer el cuerpo en términos de naturaleza limita su ordenamiento discursivo solo a las verdades producidas desde la biología y la educación física, en tanto, saberes que instruyen sobre los cuidados que deben dirigirse a este artefacto que nos garantiza la vida.

“Es muy importante y debe estar bien por qué podemos hacer muchas actividades y a veces tenemos enfermedades de nuestro cuerpo, tenemos que cuidarlo”. (Estudiantes grado sexto, entrevista personal, febrero 2015)

“Que el cuerpo es una cosa que debemos cuidar muy bien, y que no debemos meterle nada dañino, que lo tenemos que cuidar porque es nuestro”. (Estudiantes grado sexto, entrevista personal, febrero 2015)

En uno de los relatos un estudiante de grado octavo, refiriéndose al cuerpo, dice “*solo guarda nuestra alma, y nada más*”, lo que le permite más adelante decir “*por eso toca cuidarlo porque sin él no tendríamos vida*” (relato), precisamente esta idea que es contante en los estudiantes y algunos docentes, es una muestra de la manera utilitaria y funcional que se le otorga al cuerpo, y aunque, se reconoce que no es el discurso escolar quien produce de forma uno a uno estos ordenamientos discursivos, si emerge la pregunta, sobre el papel que juega la escolarización para desmarcarse, situarse o agenciando esta estructuración.

Esta lectura del cuerpo no supone de ninguna manera una negación del cuerpo o una subvaloración de éste, una estudiante cuando se refiere a su cuerpo dice *“siempre he estado feliz con mi cuerpo, bueno, con lo único que soy infeliz es que es un contenedor, (...) solo guarda nuestra alma, y nada más, (...) es como una forma de comunicación”* (D. Basto, narración autobiográfica, enero de 2015), a pesar del valor positivo que se otorga el cuerpo finalmente se le termina por definir desde su negatividad, desde el lugar de la falta, de la ausencia, del vaso que debe ser llenado para que tenga sentido.

En este sentido es que se afirma que la escuela reproduce el modelo binario moderno, que la da un valor preponderante al intelecto por sobre la corporalidad, el cuerpo se convierte en el artefacto del cerebro quien ordena y organiza la vida, en palabras de Pedraza (2010) en la escuela existe un orden epistemológico corporal que permite la germinación del conocimiento, desde la subjetividad hasta el conocimiento escolar, esto responde al proyecto moderno de la escuela.

Esa inscripción del cuerpo como una manifestación de avance es propia de la escuela moderna que intenta presentar el cuerpo de manera atemporal, parafraseando a Scharagrodsky (1992) la razón se ha impuesto en los cuerpos de los estudiantes, a tal punto que se les despoja de su propia constitución naturalizando los cuerpos, creando cuerpos sin voz ni voto.

Finalmente esta idea del cuerpo como contenedor lleva a definir el cuerpo desde el temor por su fragilidad, el miedo a que el artefacto sea dañado, *“El cuerpo es tan débil, delicado y efímero, que sus cuidados, son muy estrictos, en cualquier momento, puedes estar al punto de “la muerte”, sin ni siquiera saberlo, nuestros cuerpos son frágiles, muy frágiles, casi como un cristal, un pequeño golpe y puede fracturar”* (D. Basto, narración autobiográfica, enero de 2015), temor que permite que el saber biológico y moral que recaen sobre el cuerpo sean instituidos como verdad.

El cuerpo como acto gramatical.

Somos siempre en función de los demás, toda acción comunicativa supone una narración que se estructura para lograr interpelar a otro, se trata en definitiva de hacerse legible desde unas condiciones y posibilidades, y persiguiendo un conjunto de propósitos, por lo tanto, comunicar es una posibilidad que solo se hace real en un contexto, a través de un conjunto de relaciones de poder y con unos costos sobre el sujeto que se hace visible (Butler, 2009)

De acuerdo con esta argumentación se puede afirmar que el cuerpo como lugar comunicativo implica que es definido por un contexto que lo hace legible, como un hacerse a través de unas negociaciones, unas pérdidas y unas oportunidades; ser cuerpo como lugar comunicativo lleva a que sea definido como el punto de contacto con el mundo, con los otros.

Esta dimensión lleva a que se reconozca que el cuerpo como lugar comunicativo, permite jerarquizar y estructurar maneras de estar en el mundo desde parámetros socialmente aceptados:

“Una mujer bonita, atractiva delgada es muy fácil que entre a trabajar cambio una mujer gorda y fea no porque hay mucho rechazo en la sociedad y lo mismo pasa con los hombres (L. Riaño, narración autobiográfica, enero de 2015)”

Ser delgado, atractivo, bonito, feo, son maneras en los que el cuerpo nos comunica y sitúa frente a los demás, por lo tanto el cuerpo se ubica en la tensión que puede generar la vinculación con las gramáticas hegemónicas que definen los cuerpos legibles, posibles y apreciados, de allí que algunos estudiantes se refieran al cuerpo como “*un sitio de sentimientos, rabia, disfunción y también para pensar*” (L. Riaño, narración autobiográfica, enero de 2015).

De esta manera, si entendemos que “*mis sentimientos se expresan a través de mi cuerpo y hago muchos actos que lo representan*” (L. Riaño, narración autobiográfica, enero de 2015) la escuela debería permitir espacios de formación para que los estudiantes hagan conciencia del

cuerpo, de lo que pueden comunicar y de los muchos límites que la sociedad le impone. Esta dimensión permitiría que la escuela formara sujetos éticos que son responsables de sí y que se piensa gramaticalmente.

El cuerpo como territorio del yo

Entender el cuerpo como una posesión personal, como una pertenencia individual, es otro registro discursivo desde donde se define el cuerpo. Esta estructuración permite que el cuerpo sea definido como principio ordenador de la identidad, se remite al cuerpo como el principal determinante de lo que se es en tanto lugar esencial de diferenciación.

“el cuerpo es lo que somos, ser hombre o mujer, el cuerpo es lo que define, nos permite existir” (Relato, 10). “el cuerpo es nuestro, nos pertenece, debemos cuidarlo y hacerlo respetar” (Relato, 10).

De esta manera el cuerpo se convierte en una forma del yo que pareciera delimitar todas las posibilidades del propio sujeto, tener un cuerpo se convierte en el signo legible de lo que se es, por lo que conocerse tendrá como dimensión fundamental un conocer el cuerpo, pero el problema radica en considerar que conocer el cuerpo remite de forma exclusiva solo a lo biológico del cuerpo, una dimensión central pero demasiado limitada, ya que desconoce las instancias performativas que lo constituyen.

El cuerpo como marcación de la humanidad

En un registro distinto algunos estudiantes y maestros identifican el cuerpo como lo que define la humanidad, en tanto que seres distintos de otras especies, si bien es cierto que continuamente se refiere a la razón como lugar definitivo, también se le da gran importancia al cuerpo como una materialidad que distingue por su forma.

Ninguno de los estudiantes o maestros cuando se les pidió hablar del cuerpo lo definieron más allá del cuerpo humano, pareciera que cuerpo se refiere exclusivamente a hombres y mujeres, y no a los animales, ser un humano dota de cuerpo, entrega un atributo que se corporaliza como una identidad frente a otras especies

Este ordenamiento discursivo es otra evidencia de la matriz moderna que sigue gobernando la producción de los cuerpos, a través de la cosificación del cuerpo y de la colonización y dominación de lo otro. Parecería que los animales no tienen cuerpo en el sentido estricto, mientras que los humanos tienen en sí mismo un cuerpo real y con todas las características.

El cuerpo como ausencia epistémica

Un gran número de estudiantes frente a la pregunta responden no saber, o limitan sus respuestas a dimensiones obvias, un estudiante de octavo frente a la pregunta por el cuerpo, como respuesta hizo un dibujo del cuerpo humano, haciendo visible la ausencia de referentes narrativos para explicar que es el cuerpo.

Si entendemos que el lenguaje es una dimensión política, y que en sentido posestructural el lenguaje no representa la realidad sino que modela sus contornos, la ausencia de referencias discursivas distintas a las hegemónicas hace visible el control sobre lo que puede decirse o no sobre los cuerpos, y por lo tanto los límites epistémicos que se le imponen a su formación

“ser cuerpo es, en cierto sentido, estar privado de un recuerdo completo de la propia vida. Hay una historia de mi cuerpo de la que no puedo tener recuerdos” (Butler, 2009:178) en los relatos aparece visible el cuerpo como conocible y domesticable por lo tanto no se hace referencia a la dimensión irrecuperable e ilegible que también constituye el cuerpo.

Conciencia de finitud

“Tengo una relación conmigo misma, pero la tengo en el contexto de una interpelación a otro (...) se hace pública, se lleva al ámbito de la apariencia, se constituye como manifestación social” (Butler, 2009:177)

“hablo como un <<yo>>, pero no cometo el error de creer que sé con precisión todo lo que hago cuando hablo de ese modo” (Butler, 2009:118)

La finitud es un saber que se ha ocultado, que se esconde en los silencios generados por la escuela ante la certeza de que enfrentamos, como afirma Mélich “la presencia inquietante de la contingencia, es decir, admitir que la vida humana es finita y que no hay manera alguna, para los seres humanos, de sobreponerse a la contingencia” (2005:17). Es por eso que en ningún estamento se toca este tema ya que está en directa oposición del concepto de infinitud que maneja la escuela, además es un tema que al causar desesperanza se prefiere evitar de todas las formas posibles, como lo afirma una coordinadora “*el tema de asumir la finitud del ser humano ha sido un silencio y un olvido generalizado de nuestros padres y de nuestros maestros*” (G. Guerra, narración autobiográfica, enero de 2015), como una forma recurrente de invisibilizar este tema.

Este proceso también se concibe como una negación de la contingencia, para ocultar que existen situaciones de pérdida que nos llevan a asumir que existen múltiples perspectivas de sentido, no solo las que se han impuesto socialmente, como aceptar que “*cada momento vivido, experiencias que no vuelven, nos llenan de sentido*” (G. Guerra, narración autobiográfica, enero de 2015), o sea que no existe nada preestablecido y que todo aquello que se pierde, que cambia es irrecuperable.

Es común que se pregunte por la muerte ante la certeza de la finitud, así, es la muerte la que más genera temor, como dice Mélich “Aceptar la contingencia supone admitir que, en la vida humana, el azar, la provisionalidad, el instante, lo efímero y, por último, la muerte, desempeñan un papel fundamental. (2005: 18), esa inevitabilidad es la que hace que la respuesta ante la muerte sea el miedo, la higienización, el silencio, el olvido como una manera de conjurar esta verdad humana.

De esta manera la muerte se convierte en un tema tabú, vetado, porque coloca de manifiesto los sentimientos, emociones y miedos que se poseen, esto se hace evidente en las autobiografías así, “*para muchos es muy deprimente, y es cierto, en toda mi vida, me pregunto que hay después de la muerte*” (D. Basto, narración autobiográfica, enero 2015) o por ejemplo “*me hace frágil la muerte de una persona y lo asumo de una de una manera nostálgica*”(L. Riaño, narración autobiográfica, enero de 2015) ante el reconocimiento de la fragilidad humana y su impactos en otros, se generan estrategias de silencio u ocultamiento.

Una de las estrategias para enfrentar el miedo se constituye en la explicación biológica o religiosa de estos eventos, así en el primer caso se habla de las enfermedades, accidentes, pero no se abarca la finitud o la contingencia por ejemplo: “*Que es algo que llega, uno nace, crece, se reproduce y muere, que uno la tiene que esperar*” (Grupo Valkiria, grupo focal, 14 de febrero de 2015), desde lo religioso se toma como la esperanza de un lugar mejor, de un encuentro con dios, de un momento de paz, de un paso a otro mundo, “*Es como el más allá, cuando uno se muere pues ya se supone que va al cielo con dios si es bueno; si se es malo pues ya es otro tema*”.(Estudiantes de sexto, entrevista personal, febrero de 2015)

La finitud y la muerte son cubiertas por un halo de romanticismo, para evitar que se haga cercana, a mayor distancia de las personas y sus vidas es mejor, pues impide que se sienta

cotidiana o que deba enfrentarse de manera racional, las percepciones de la muerte le han otorgado, además unas características que se tornan universales y que tienden a ser poéticas, así es la descripción de la muerte por una estudiante de noveno grado “*La muerte la imagino con piel blanca, descalza, siempre descalza, con una máscara, que solo cubre sus ojos, labios negros, cabellos, como el negro al cual no llega ningún rayo de la luz, y finalmente, con un vestido negro largo, y suelto, caminando junto a la vida.* (D. Basto, narración autobiográfica, enero de 2015)

Citando a Mélich (2005) “la finitud es una presencia inquietante en la vida del ser humano, porque expresa: experiencias, palabras, olvido, testimonio, deseo, silencio, placer. Es palabra humana. Un mundo para los otros. Donde se reconoce la propia alteridad. Refiere la dimensión simbólica. Un mundo compartido por otros Seres que son contingentes y que hay algo de la finitud del ser humano, es comenzar a entender que hay tensión entre el nacimiento y la muerte” que es una constante y no se puede evitar al ser una verdad humana.

Reflexiones no finales.

“Lo que crea problemas al hombre no es la muerte, sino el saber de la muerte”

(Elías: 11)

El tema de la muerte en la escuela está reprimido y oculto en el sentido propuesto por Norbert Elías,

“cuando se habla hoy de la represión de la muerte, a mi entender se está utilizando este concepto en un doble sentido, podemos estar contemplando una represión en el plano individual y en el social. En el primer caso (...) se hace referencia a toda una serie de mecanismos psicológicos de defensa, mediante los que se impide el acceso al recuerdo a experiencias infantiles demasiado dolorosas (...) también en la forma en la que una persona se sobrepone al conocimiento de la muerte que se aproxima tienen parte muy considerable las experiencias y fantasías de la primera infancia” (2011:31)

Ese primer nivel al que hace referencia Elías, los mecanismos psicológicos de defensa, se refiere a ese conjunto de estrategias discursivas que se dirigen al sujeto en niveles psíquicos, ese

conjunto de prácticas performativas que van naturalizando como verdades las gramáticas del presente; morir da miedo, es una pérdida, es doloroso, entre otros enunciados se han configurado como verdades regentes de la vida y de la posición que como sujetos adoptamos frente a la muerte.

El segundo caso al que se refiere Elías es la dimensión social de la represión que se refiere a los dispositivos sociales que se establecen para determinar ciertas prácticas frente a la muerte, morir esta ritualizado, tanto para quien va morir, como para las personas que acompañan en el momento.

Además, Elías explica que las dimensiones de represión que operan sobre la muerte siempre han existido, pero que en este tiempo ha cambiado su configuración, “La ocultación y represión de la muerte, es decir, de lo irrepetible y finito de cada existencia humana, en la conciencia de los hombres, es algo ya muy antiguo. Pero la forma de esta ocultación se ha ido transformando de una manera específica con el curso del tiempo” (Elías, 2011: 65) llevando a definir nuevas gramáticas sobre el morir, una dimensión central en este cambio es la manera como la muerte se hace cada vez más privada, más individual y como consecuencia de esta individualización el establecimiento de una actitud de miedo frente a la muerte.

Esa actitud de miedo frente a la muerte se hace mucho más problemática cuando las nuevas generaciones entran en contacto con este ordenamiento discursivo, en palabras de Elías “no hay nada más característico de la actitud actual hacia la muerte que el temor que muestran los adultos a familiarizar a los niños con los hechos relacionados con ella”(2011:42)

Este temor se debe principalmente al sentir de los adultos por transmitir sus propias preocupaciones, esos temores que los han configurado y que de alguna marcan el rayado de

posibilidades del sujeto frente al morir propio, cercano y lejano. Frente a este argumento emerge la pregunta por la manera en que la escuela se sitúa frente a la muerte.

En las encuestas, relatos y narraciones autobiográficas se hizo visible, primero, que en la escuela se oculta e individualiza la muerte, y segundo, que existe una ausencia reflexiva sobre el tema a nivel de currículo oculto y visible.

En relación a la primera situación, la individualización de la muerte Elías nos recuerda la dimensión problemática de esta situación cuando afirma “que el sentido de todo cuanto un hombre o una mujer hace reside en lo que significa para los demás, y no sólo para sus coetáneos, sino también para los hombres y mujeres venideros” (2011:63) y agrega “las personas se ven hoy como individuos aislados, totalmente independientes de los demás. Perseguir los intereses propios, entendidos aisladamente, parece por tanto lo más sensato que puede hacerse” (2011:63)

Entender la muerte como algo individual implica desligar a los sujetos de la otredad como fundamento de su existencia, y este rompimiento, conlleva una pérdida ética del individuo, quien al suponerse como una mismidad le resta importancia a la muerte de los otros y por lo tanto a la vida.

La individualización inscribe la muerte en el registro del yo, pero se hace fundamental insistir “en que la relación con el yo es social y pública, una relación inevitablemente sostenida en el contexto de normas que regulan las acciones reflexivas” (Butler, 2009:156)

Además “si Levinas acierta al decir que el otro se imprime en nosotros desde el comienzo, y concedemos, con Laplanche, que la vida humana sabe empezar con la infancia, entonces, esas impresiones primarias están atadas a la formación del yo. El establecimiento del inconsciente y la instigación de impulsos primordiales en relación con un enigma, una extranjería, que es nuestra sin pertenecernos jamás” (Butler, 2009: 181), por lo tanto desde una lectura

psicoanalítica, la formación del yo no puede ser pensada como una mismidad, como una individualidad, al contrario ese yo individual está formado por un conjunto de impresiones que desde la niñez se van fijando y que siempre es un poco nuestra y un poco extraña.

Temor, finitud y fantasía

La finitud pensada desde el registro de la muerte se convierte en temor, angustia y preocupación, lo que implica que la posibilidad de morir debe ser conjurada y para lograrlo se postula un conjunto de fantasías que le permiten al sujeto disminuir las sensaciones producidas por la finitud. En palabras de Elías “se reduce el miedo ante la propia finitud con ayuda de ilusiones colectivas en torno a una supuesta sobrevivencia eterna en otro lugar” (2011:65)

Las fantasías encontradas en los relatos sobre la muerte ya fueron explicadas, pero cómo entender su producción, para ello proponemos entender las fantasías desde la propuesta de Judith Butler (2008) para quien “la fantasía debe entenderse, no como una actividad de un sujeto ya formado, sino como la escenificación y dispersión del sujeto en una variedad de posiciones identificatorias. La escena de la fantasía deriva de la imposibilidad de retornar a las satisfacciones primarias; por lo tanto la fantasía repite ese deseo y esa imposibilidad y se mantiene estructurada mediante la prohibición de retornar a los orígenes. El ensayo se ofrece como una versión del origen de la fantasía, pero se ve impedido por la misma prohibición. De ahí que el esfuerzo por describir teóricamente los orígenes de la fantasía sea también una fantasía de origen” (2008:159)

Por lo tanto, las fantasías elaboradas para conjurar la muerte como el vector visible de la finitud deben ser entendidas como un escenario productivo y variado que conjura dimensiones del sujeto, y para su análisis se requiere situar el proceso que las produce y estructura.

Si entendemos que las fantasías que actúan sobre la muerte, principalmente son “la tendencia a ocultar, sobre todo a los niños la irrevocable limitación de la existencia humana mediante ilusiones colectivas, al tiempo que se asegura esta ocultación mediante una censura social sobremanera rígida” (Elías, 2011:72), se hace fundamental preguntar por estas fantasías en la escuela y por los efectos que tienen sobre los sujetos.

Siguiendo a Norbert Elías en la sociedad de los moribundos, es posible situar algunas dimensiones que caracterizarían la formación de las fantasías, como una primera manera de entender estas fantasías, principalmente para situar en el debate algunas rutas para su deconstrucción:

Primero, “los propios niños no pueden distinguir bien todavía entre deseo y acto consumado; entre fantasía y realidad” (Elías, 2011:69), esta condición permite que la fantasía se produzca como realidad y se interiorice a nivel psíquico, y sí la escuela, que debería contribuir a disminuir la distancia entre fantasía y realidad, no se preocupa por discutir los órdenes discursivos propuestos en las narraciones que sobre muerte traen los estudiantes de sus contextos sociales, estas fantasías terminan por afianzarse y determinar la relación de los sujetos con la muerte.

Segundo, “estas fantasías, como ya hemos dicho, se han hecho más frecuentes en el curso de la más decidida individualización de la persona en nuestros días” (Elías, 2011:71) las fantasías se constituyen de esta manera en un dispositivo para lograr la individualización de la muerte, y en este escenario, la escuela se constituye en un espacio fundamental para reafirmar y para definir la idea que morir es un problema de un cuerpo individual; un buen ejemplo de ello, es que en los relatos los estudiantes frente a la posibilidad de su propia muerte siempre remiten a

que es una situación individual, a lo sumo familiar, pero nunca hay un cuestionamiento por la vida de los otros.

Tercero, la prolongación, se vive en una sociedad que considera la vida como una instancia duradera, que no tiene un gran tiempo, el pensamiento de la propia muerte es distante, se parte de la premisa que la vida es en sí misma larga, lo que hace que se viva distante de la idea de la propia muerte, morir se hace una instancia lejana e imaginaria, es una fantasía real, pero distinta a nuestro presente, siempre habita el mañana, sin embargo, esta situación ha llevado a que se de poco valor a considerarnos desde la finitud, en palabras de Elías “quizás habría menos accidentes de tráfico en esta sociedad si no se mantuviera tan alejado” (2011: 79)

Cuarto, “la representación de la muerte como estación final de un proceso natural” (Elías, 2011:80) de esta manera, la muerte se entiende de forma biológica, morir es el resultado lógico de nuestra experiencia de vivir, todas las especies vivas mueren, dejan de respirar, el corazón deja de bombear sangre para que el cuerpo se movilice, no hay acción cerebral, este y otros conocimientos biologizados, permiten conjurar la muerte en la medida que la temporaliza, la ubica en un tiempo otro, “se sabe perfectamente que la muerte ha de llegar; pero el saber que se trata del final de un proceso natural contribuye mucho a amortiguar la inquietud” (Elías, 2011: 81).

Frente a este conocimiento “de que la muerte es inevitable se le sobrepone el esfuerzo de aplazarla más y más con ayuda de médicos y de los seguros, y la esperanza de conseguirlo” (Elías, 2011: 82), se nos promete cotidianamente que si aplicamos un conjunto de acciones esa condición inevitable será postergada. En la escuela la educación del cuerpo está dirigida a conjurar este temor: alimentarse bien, la higiene y el cuidado moral son prácticas situadas en la

necesidad de distanciarse lo más posible de la muerte, en los relatos sobre el cuerpo los estudiantes hacen bastante énfasis en esta dimensión, en la medida que recalcan que es importante cuidar el cuerpo alimentarse sano, hacer deporte y hacerlo respetar.

Quinto, “un mayor grado relativo de pacificación interna de las sociedades” (Elías, 2011:82), a diferencia de otros momentos históricos donde el promedio de vida era corto, entre los 30 y 40 años, vivimos una temporalidad que por las razones que sea, ha permitido ampliar el promedio de vida y por lo tanto ha distanciado el momento de la muerte, “cuando los miembros de estas sociedades tratan de representar el proceso de la muerte piensan primordialmente en una muerte pacífica en la cama producida por la enfermedad y los achaques de la vejez. Esta imagen de la muerte, que subraya el carácter natural del proceso, aparece como el caso normal, mientras que la muerte violenta, sobre todo a manos de otros seres humanos, se considera una excepción y un crimen”(Elías,2011: 82).

En Colombia sería fundamental recordar que la muerte violenta es una realidad y posibilidad cotidiana, lo que implicaría mayor compromiso con otras ideas de sociedades pacíficas. Entre otras cosas porque poco se cuestiona por los costos en distintos registros de la propia vida. Por lo tanto y si se sigue de cerca a Elías, se puede afirmar que “la expectativa de la muerte en la cama es más engañosa de lo que pudiera parecer a primera vista” (Elías, 2011:85) ya que si miramos la estadísticas y los contextos, la muerte es cotidiana, está presente de distintas maneras, donde la idea bucólica de la muerte tranquila en la vejez es solo una posibilidad dentro de una amplia gama de posibilidades. Esta situación escenifica de forma más clara la problemática de la escuela, que situada en la perspectiva de una sociedad moderna, asumió la premisa de la muerte tranquila y desconoce que las realidades desbordan ese supuesto; la muerte es parte de la realidad de estudiantes y profesores.

Sexto, “se espera también, de manera expresa o no, que cada hombre por sí solo, como monada aislada, tenga un sentido y se lamenta el absurdo de la existencia humana cuando no se encuentra este tipo de sentido” (Elías, 2011:90), pareciera que el estudiante debe llegar por sí mismo, de forma natural y desde su propio ser, a valorar la vida propia y la de los otros, y además, se le pide que se lamente de la misma manera por las muertes y pérdidas de los otros. No se puede llegar a esta conclusión de forma individual, se requiere de una intención formativa.

En este sentido se hace urgente que la escuela recuerde que “resulta bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros” (Elías, 2011:91), por lo tanto, enseñar sobre la finitud en la escuela, es una responsabilidad ética, se hace urgente dejar de entender la vida y la muerte como instancias de la individualidad.

En los relatos el momento de la muerte se caracteriza por dos lugares claramente definidos; por un lado, el temor a morir solo, continuamente se hace referencia a morir rodeado de los familiares y amigos, y segundo, la idea de morir como algo personal e individual, estas dos maneras de situarse ante la muerte ponen de relieve que el temor más que a morir es a morir en determinadas condiciones en especial en soledad, (interesante este temor en una sociedad de la soledad de los moribundos), pero este temor es una acción individualizada, pues la compañía que se desea es la de los familiares, como si con ello el morir fuera menos angustiante.

La idea de que nacemos solos y morimos solos así estemos acompañados es una buena referencia a esa individualización del morir, este argumento cotidianizado por los estudiantes afirma la muerte como una instancia del yo, como soledad, y limita las posibilidades de una ética del sujeto, frente a esta posición es importante situar de nuevo la idea que defiende nuestra existencia como co-dependiente de los otros, máxime cuando “vivimos en una sociedad donde

matar no sólo está socialmente permitido, sea por el estado, por un partido o por un grupo, sino que es exigido de manera expresa” (Elías, 2011:86).

De muchas maneras pasamos por alto que la situación de tranquilidad sobre la vida propia, solo es posible porque hay quienes ejercen la violencia sobre unos grupos muy definidos y bajo su control, y que ese costo por lo menos debería ser cuestionado y problematizado.

Y séptimo, siguiendo a Judith Butler, se puede afirmar que “La muerte no se repudia por completo porque se la considera, pero siempre se la considera como entretenimiento” (2008:168), la muerte está presente, está cotidianizada, basta con prender el televisor, sintonizar las noticias o una película, entrar a internet o leer un periódico, pero el hecho de que aparezca de forma constante no significa que produzca indignación, cuestionamiento o duda, se ha naturalizado de tal manera que a pesar de presentarse ante nuestros ojos permanecemos inmutables a sus efectos.

La muerte está en el registro del entretenimiento, se ha hecho show deshumanizante, de tal forma que la única manera para que sea repudiada es a través de la cercanía, si es mi persona la que está en riesgo o alguien querido, se genera movimiento, acción, reflexión y posición.

Pensar el cuerpo en la escuela.

En la escuela existe un discurso constitutivo sobre el cuerpo, que generalmente es tácito, y se demuestra en las prácticas educativas que induce la corporalización de normas, reglas, horarios, valores, sentimientos, relaciones de poder, lenguajes, de tal manera que se determinan las relaciones de los cuerpos con los espacios, tiempos y sujetos de acuerdo a lo que se espera socialmente de ellos a través de esos discursos y no solamente desde lo académico, sino que se generan “a través de los distintos discursos sociales (...) existen “encarnados” corporizados las

disposiciones del cuerpo a percibir, sentir, pensar, actuar, experimentar la realidad de manera determinada”. (Milstein y Mendes, 1999: 20)

Una de las concepciones que sobre cuerpo existe en el colegio es verlo, principalmente, desde sus funciones biológicas y lo que se denomina su desarrollo, lo cual hace que se conciba desde la vergüenza (en cuanto a los procesos de desarrollo o la talla o peso), desde el morbo (como algo prohibido, libidinoso) o desde el cuidado (algo que se debe proteger, respetar, vigilar, higienizar) dando respuesta a los parámetros impuestos por patrones culturales que dictan cuáles son las características que cada cuerpo debe tener, a pesar de esto, sigue siendo tabú hablar del cuerpo como se evidencia en la entrevista *“piensan que si uno ya habla del cuerpo ya es que esta uno morboso o les da asco sabiendo que es de uno mismo para su bien, y la segunda debería ser tratado con un respeto mayor más que todo por las niñas porque de ellas mismas no se hacen respetar se dejan manosear”* (L, Riaño, narración autobiográfica, enero 2015)

Los anteriores aspectos tienen una configuración social, pero también religiosa, se percibe el cuerpo como un elemento de carácter divino, como regalo de dios, como un tesoro que se debe vigilar y proteger bajo una mirada dualista de lo bueno y malo, lo que es debido y lo que no, se habla del cuerpo para controlarlo, es así como la mayoría de funciones corporales son consideradas negativas y por ello deben ser disciplinadas por medio de horarios y controles parafraseando a Bourdieu al codificar las propiedades y movimientos del cuerpo, se naturalizan las formas de constituir los cuerpos en sus propiedades y desplazamientos.

Desde esa visión religiosa y moral se hace especial énfasis en el respeto, la delicadeza, la pureza y la docilidad del cuerpo, sobre todo de las mujeres, como forma de control sobre los cuerpos femeninos; mientras que los cuerpos masculinos son pensados desde la fuerza, la

agresión y el dominio machista. Se vuelve así al concepto de vergüenza frente al cuerpo femenino y su desarrollo como lo afirma una estudiante *“empiezan las burlas, digamos: cuando nos dijeron aquí lo de las toallas, los niños se burlaban, uno se siente mal.”*(Grupo Valkiria, grupo focal, 14 de febrero 2015)

Otra forma en que la escuela actúa sobre los cuerpos es directamente en relación al desarrollo físico, a través del enunciado , tener un cuerpo sano es importante para que éste sirva de contenedor de conocimientos, este enunciado ordena discursivamente a los diferentes actores de la comunidad educativa, un ejemplo de ellos es una apreciación de un docente *“si es importante que se presenten ese tipo de cosas para promover un poco más el cuidado en cuestión de salud”* (D. Gutiérrez, entrevista personal, 20 de febrero 2015).

El cuerpo entonces es visto desde su dimensión física por lo tanto se ha curricularizado en algunas disciplinas específicas como la educación física, por ejemplo está asignatura, propone como principal objetivo regularizar los cuerpos para mantenerlos fuertes, productivos, sanos, como afirman Milstein y Mendes (1999) *“el cuerpo se ha enfocado como el lugar de la posible enfermedad, sobre el que debe trabajarse su prevención, y por ende, el cuidado de la salud bajo el supuesto común “cuerpo sano, mente sana”* (27).

Así la organización de la escuela tiende a implementar actividades acordes a cada edad, y como lo dicen los estudiantes para *“prevenir enfermedades, para prevenir muchas cosas que pueden pasar”* (Estudiantes de grado sexto, entrevista personal, 16 de febrero de 2015), de esta manera en los primeros grados se insiste en el valor de la higiene como una forma de cuidado del cuerpo, sobre importancia de la postura para un buen desarrollo corpóreo y del control del cuerpo mediante la implementación de horarios específicos para comer, ir al baño, aprender una materia o disciplina, ingreso y salida de la escuela y de los salones, esto hace que se ritualicen

los espacios y tiempos y que los cuerpos sean disciplinados, dóciles ante las prácticas cotidianas de la escuela y ante los ordenamientos que se propone.

El disciplinamiento del cuerpo se realiza de forma directa durante los primeros años, luego se encuentra una preocupación por el cuerpo frente a su desarrollo sexual, dejando de lado otras dimensiones. Esta práctica de acercamiento al desarrollo sexual se realiza por medio de la implementación de espacios para hablar sobre el desarrollo del cuerpo y métodos de planificación, pero estos temas son tratados, algunas veces con un trasfondo religioso haciendo que se hable desde de la vergüenza o desde el temor.

En algunos espacios las mujeres son violentadas por sus procesos biológicos (la menstruación, el crecimiento del busto), por su emocionalidad (histéricas) o por sus decisiones (si tienen relaciones no se respetan, son fáciles, no se valoran) así se ve importante estas charlas pero con una intencionalidad punitiva *“deberían hablarnos para nosotras “no cometer burradas” (Grupo Valkiria, grupo focal, 14 de febrero 2015)*, en cambio frente a los hombres se habla de su capacidad reproductiva, de su carácter dominante y de su capacidad de dominar a las mujeres.

Con estas prácticas es claro que la escuela tiene una influencia directa en la construcción de los cuerpos de todos aquellos que están relacionados con ella, pues la escuela es el espacio específico donde el discurso social y cultural se encarna por medio de relaciones de poder, disciplinamiento, determinación y asignación de roles de género y dictámenes morales que se mezclan a través de las prácticas, que parecen no existir, no incidir, no estar pensadas, pero que son un reflejo de cómo busca la sociedad configurar cuerpos que sirvan para su modelo político y cultural, por eso es importante deconstruir las concepciones hasta ahora implementadas y

realizar propuestas de investigación para que se pueda *“decir que el colegio, ahora, le da una prioridad importante al cuerpo”* (Paola Herrera, entrevista personal, 16 de febrero de 2015)

La escuela frente a la finitud

La escuela no apuesta por un sujeto finito, se ubica desde una temporalidad futura, desde el mañana como el tiempo de realización para los estudiantes y de esa manera se articulan, como parte constitutiva del proyecto moderno basado en las ideas de futuro y progreso. Así la finitud y la muerte son temas que no se tratan o poco se tratan de manera directa, no aparecen como reflexión, eje transversal, tema curricular o disciplinar, definitivamente está ausente o negado en la escuela.

Los seres son finitos es evidente, como lo muestra su diversidad, limitaciones y contingencia, pero es un tema que asusta a la escuela y su idea de progreso, de infinitud, de un mañana mejor, por lo tanto, es un debate que no se realiza en la escuela porque lo que se requiere es tener la certeza en las *“travesías y en los trayectos de la vida cotidiana, (que) reduzcan el temor y la intranquilidad que nos provoca la “contingencia”* (Mélich 2005:13)

De esta manera, se niega en la escuela el espacio para socializar sobre la finitud o la muerte y ningún actor de la comunidad está en capacidad de afrontarlas, los docentes no asumen ese rol debido a que afecta directamente la relación establecida con los estudiantes que generalmente se limita al conocimiento disciplinar e intentan limitar otros temas, o porque se ha entendido en contraposición a la docencia como afirma Mélich.

Mientras que los estudiantes han asumido que su papel como estudiantes es responder a las demandas que como institución se les hace, eso implica adquirir muchos conocimientos, pero siempre los que los docentes definen, muchas veces sin cuestionar siquiera su importancia.

Muchos estudiantes asumen que la escuela debe ser un lugar de seguridad frente a sus propios miedos; entonces no se debe tratar el tema de la muerte porque atemoriza y angustia y el cuerpo debe ser pensado en términos del cuidado de la máquina que nos permite vivir.

En general la escuela como institución hace una apuesta por la individualidad, prepara para competir contra el otro, para depender solo de la propia competencia, como si fuera posible una existencia solitaria, la muerte es un acto solitario que se escenifica en la corporalización del sujeto

“la presencia del otro que quiere llamar mi atención y al que tengo, de un modo u otro, que responder. El modo como se concreta esta respuesta lo llamo ética y, para ser más explícitos, compasión. (...) compasión significa que no podemos contemplar impasibles el sufrimiento de los demás; significa saber vivir junto al otro su desgracia, pero también sentir con él cualquier otro sentimiento: alegría, angustia, felicidad, dolor...” (Méliçh, 2005: 25)

Se parte del supuesto de que la escuela debe proteger a los estudiantes del dolor, como lo afirman las estudiantes “*la escuela frente a la muerte no entiende el dolor*” (Grupo Valkiria, grupo focal, 14 de febrero de 2015) y es que las pérdidas que se dan se afrontan desde el desconocimiento, o mejor, desde la negación de esos hechos que afectan a las personas, como una forma de blindarlos ante el dolor o todo aquello que entorpezca su desarrollo académico, los mismos estudiantes confirman la importancia de tratar estos temas “*hay muchas personas que necesitamos que nos hablen de eso, puede que duela pero alguna vez tenemos que asumir que nada en esta vida es eterno y nosotros tenemos que valorarlos mientras ellos están vivos. Hoy los tenemos mañana no sabemos*” (Grupo Valkiria, grupo focal, 14 de febrero de 2015).

Esa necesidad de protección también parte del miedo que se siente ante la muerte y la manifestación de la certeza de la finitud, miedo que afecta todas las relaciones y prácticas sociales y por ende a la escuela, como señalan Milstein y Mendes, “que es un espacio donde las prácticas sociales están dotadas de significado para los sujetos involucrados de una u otra manera”(1999) es así como en la escuela se afianzan esos sentimientos de temor, de ocultamiento, de negación, de miedo que determinan dinámicas de evasión que son aprendidos porque como lo afirma Herrán “los niños comienzan su vida sin miedo a la muerte (...) tanto el miedo a la muerte como su grado de elaboración conceptual están condicionados culturalmente” (2010: 127)

Este condicionamiento cultural se hace presente en la escuela al no tener un currículo donde esté presente la muerte y la finitud y su importancia formativa, sino al preparar únicamente para la vida, entendida como el éxito, el triunfo y el aprendizaje conceptual, por lo tanto, se condiciona la enseñanza para el progreso, al implementar la convicción día a día de que debemos “*creernos Súper Man, bueno, aquí y en todo lado, que somos únicos, nunca nos va pasar nada, nunca nos vamos a enfermar, nunca nos va a tocar una enfermedad grave, nunca nos va a tocar una muerte, como uno no la espera*” (Paola Herrera, entrevista personal, 16 de febrero de 2015).

Entonces es importante que la escuela entienda el valor formativo de la finitud para quitar así la asepsia hacia la muerte, la indiferencia ante la contingencia, el miedo a hablar y reflexionar sobre el cuerpo, que se promuevan espacios y prácticas que aminoren el rezago que se tiene frente a estos temas y su impacto en la vida de todos los integrantes de la comunidad educativa.

De esta manera, como dice Mélich (2005) la educación es una transmisora de la persistencia de la metamorfosis, o sea el maestro no transmite el sentido de vida, sino que se preocupa de que los estudiantes inventen sentidos, que los renueven constantemente, que queden abiertos, es de esta manera que resignificar el cuerpo, la finitud y la muerte es prioritario para hacer propuestas pedagógicas asertivas ante el contexto actual de la escuela que cada día es más retador, de ahí la importancia de hacer una apuesta pedagógica, didáctica que atraviesen dimensiones epistemológicas, políticas y éticas que realmente configure el espacio escolar en una nueva forma de construcción de seres humanos que analicen, reflexionen y piensen diversas maneras de ser en la escuela.

Conclusiones.

Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Más no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.

Cavafis. Ítaca.

La finitud en la escuela es una agenda ausente y pendiente, el currículo visible y oculto sigue signado por la idea moderna de progreso donde la formación se agencia desde y para un mundo centrado en la producción de bienes materiales que relega al sujeto ético a un plano de la individuación

En esta investigación se problematizo la manera como la escuela estructura una manera de producir a los sujetos y la realidad que los constituye. Los cuerpos se materializan desde una gramática que disimula y esconde las dimensiones de finitud, diariamente se forman performativamente los cuerpos de estudiantes y maestros, se esconden los límites y las dimensiones de precariedad que definen la vida, y por la tanto, se niega la muerte como fundamento ontológico de nuestra existencia.

El cuerpo en la escuela.

Ser cuerpo en la escuela es poseer un instrumento que está destinado a permitir el movimiento, a ser modificado solo en función de mantener la vida, es el receptáculo del

pensamiento y el espacio moral del buen vivir; lo que implica que hay un olvido tácito de la gramática del cuerpo, en la medida que se produce discursivamente solo como una materialidad biológica, que en su nominación reduce la corporalidad a su existencia.

De esta manera, estudiantes y maestros, han naturalizado la idea de un cuerpo carente de gramática, y a través de este giro, se tramita el miedo a la precariedad humana que se hace visible en el cuerpo. Se plantean apuestas curriculares para delimitar los bordes de lo que será entendido como cuerpo y de paso se le da cabida a una episteme que legitima lo que puede entenderse y llamarse cuerpo y lo que no.

Por lo tanto se produce una pedagogía que elabora un rayado de posibilidades para la producción material del cuerpo que está atravesada, por los marcos religiosos instituidos socialmente, por los conceptos biológicos y por las ideas mediatizadas que sobre el cuerpo circulan.

El producto final de esta materialización de cuerpo puede ser leída como una estrategia evasiva sobre la finitud, que opera para disimular y resistirse a situar la precariedad que nos define como humanos, como seres gramaticales, como seres sociales, como seres del contexto.

La muerte potencia negadora

La muerte en la escuela es asumida desde el miedo, la frustración y la ansiedad. Morir aparece como algo inevitable que por ser natural no debe ser pensado, ni reflexionado, y mucho menos prepararse para ello. De esta manera, la muerte entra en el terreno de la negación y es reducida a una ausencia productiva, en este sentido concordamos con Thomas, cuando afirma

que “la manera más torpe de negar la muerte consiste en ver en ella solo una potencia negadora, en reducirla a ser únicamente la destrucción pura y simple de la vida” (2015:8).

Esta manera de asumir la muerte, como potencia negadora, permea la escuela a través de un currículo oculto que reitera las dimensiones aceptadas socialmente, la verdad sobre la muerte es protegida por el temor a cuestionar esa propia verdad.

La muerte debe estar en el silencio, es algo de lo que no se debe hablar y menos en la escuela, se elige no mirar, parece que la decisión es que la muerte nos tome por sorpresa, con una ingenuidad tranquilizadora y sobre todo desde la inevitable ausencia.

Esta situación supone unos costos éticos, principalmente porque coincidimos con Thomas cuando afirma que:

“el desprecio del hombre por el hombre se ha hecho más manifiesto (ecocidio, genocidio, y etnocidio; aumento de la criminalidad, de los accidentes de trabajo y tránsito; extensión de la explotación capitalista, obsesionada por el costo de la vida, y que no deja de mercantilizar a la muerte misma).

Además, y por razones que desbordan las exigencias económicas, el hombre es privado de su muerte: muere solo, en el asilo o en el hospital, sin preparación psicológica (existen manuales de comportamiento sexual, pero no los hay para enseñar el arte del bien morir (Thomas, 2015: 9-10)

Prepararse para la muerte supone ser responsable de sí mismo y de los otros, actuar de acuerdo a la precariedad que constituye la humanidad y cuidar de los otros como de la propia vida. “El hombre, si conoce mejor la muerte, no se desvelará más por huir de ella u ocultarla. Aprendería mejor la vida; la respetaría antes que nada en los otros” (Thomas, 2015: 15)

Escuela y finitud.

Al hablar de finitud en la escuela se sigue esperando a que se pronuncie la frase con la que Saramago empieza su novela, *Las intermitencias de la muerte*, “y el día siguiente no murió

nadie” (2005: 2), sin percatarnos que ese deseo solo puede ser una distopía. La muerte entendida desde la negación, se convierte en sinónimo de finitud, por lo tanto, en tema vetado y ausente, en la contracara de la vida, de lo deseable.

En los cuerpos se afinsa la disputa contra la finitud, ya que si cuidamos de forma adecuada –moral y biológica- los cuerpos, se alarga la vida, se proyecta el deseo y se logra conjurar nuestro mayor temor, desaparecer.

Sin embargo este régimen discursivo sobre la finitud en la escuela tiene unos altos costos éticos sobre la vida, en la medida que se individualiza al sujeto, se mercantiliza la existencia y se genera un marco de irresponsabilidad sobre el vivir. La finitud se ubica en nuestra precariedad y se hace legible desde el cuerpo como algo construido, temporal, estratégico, performativo, por lo tanto, se opera desde dos instancias modeladoras; primero, la definición de la corporalidad como una biología ontológica, y segundo, la negación productiva de la muerte como la estrategia para conjurar y legitimar la vida en ausencia del morir.

Por lo tanto, el llamado para la escuela debe ser a situarse curricularmente desde la finitud, como la mejor manera para recuperar y crear comunidad, de apostar por una educación formativa, que le permita a las personas, superar la individualidad y entender que el nosotros es la única posibilidad de tener un futuro.

La escuela debe construir marcos de legibilidad desde la finitud, que les permita a las personas hacerse humanos responsables de sí mismos y de los otros, tal vez de esta manera, logremos elaborar nuevas formas de comunidad, que no impliquen consumos desmedidos, exclusiones y jerarquías violentas; y que al contrario, apuesten por comunidades a distintos

niveles y planos, que reconozca en el otro la única posibilidad de existencia del sí mismo, y que redefina la posibilidad de nuevas utopías donde la base no sea la violencia.

Y si encontramos algún eco en las palabras de Cavafis, al fin logremos entender que nuestra meta nunca será llegar, sino entender y experimentar el viaje.

Aprendizajes derivados de la investigación

De la investigación educativa surgen propuestas de cambio que permiten reflexionar, renovar y dinamizar las prácticas educativas; específicamente, en esta investigación, se proponen cambios frente a la construcción y formación de cuerpo y finitud.

Como elemento renovador de las prácticas educativas se propone incluir en el Proyecto Educativo Institucional y la malla curricular la finitud como eje humanizador, y la muerte y el cuerpo como fundamentos centrales para la construcción de un marco de legibilidad de la finitud, de tal manera que se asigne un lugar importante a estas dimensiones en la reflexión, planeación y práctica pedagógica, como parte del cambio en la conciencia social, ética, política y formativa que se evidencia en las prácticas para aportar en la construcción de una sociedad más digna y humana.

De esta manera las distintas disciplinas y los diferentes niveles educativos tendrán la oportunidad de implementar espacios de acercamiento a estos temas, por eso se propone la lectura de los artículos de Agustín de la Herrán y Mar Cortina, como parte de la fundamentación teórica frente a la pedagogía y didáctica de la muerte y de grupos de investigadores argentinos para el tema del cuerpo, su historia y producción en las escuelas. Con base en estos textos se puede hacer la reflexión teórica que permita contextualizar estos temas en la institución y que se planteen actividades específicas que permitan socializar todos los aportes, dudas y sugerencias

que tengan los maestros para deconstruir los conceptos habituales y abrir nuevos espacios de trabajo.

En las aulas las prácticas educativas también se deben redefinir para otorgarle un espacio en las intencionalidades formativas a este tema de cuerpo, finitud y muerte, para lo cual se pueden desarrollar distintas técnicas comunicativas y didácticas que aporten a las dinámicas de formación de las y los estudiantes. Para ello se pueden tomar como base las propuestas y avances que se tienen en los temas, por ejemplo el trabajo desde la narración y el cine para el tema de finitud.

Referencias

- Adorno, T. (2004). *Minima Moralia*. Reflexiones desde la vida dañada. Akal.
- Arboleda, R. (1997). *Cuerpo y pedagogía*. Revista de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Colombia.
- Bhabha, H. (2002.) *El lugar de la cultura*. Título original: The location of culture, (1994)
Traducción: César Aira. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Bolívar, A. Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Borges, J. 1975. *Ulrica*. En: El libro de arena. Argentina.
- Bussani, M. - Fossati, M. (2005). *El lugar del cuerpo de los alumnos en el aprendizaje áulico*. Impronta de dos modelos. Universidad Nacional de Comahue. Argentina.
- Bussani, M. Yamzon, S. (2008) *El cuerpo... un eclipse a develar en el proceso de enseñanza Aprendizaje*. Rev. Psicopedagogía. vol.25 no.76 São Paulo.
- Butler, J (2008). *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Barcelona. Paidós.
- Butler, Judith. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duch, L. y Mélich, J. C. (2005). *Escenarios de lacorporeidad*. Antropología de la vida cotidiana 2/1. Madrid: Trotta.
- Escobar, Manuel Roberto (2013) “la politización del cuerpo: Subjetividades trans en resistencia”, en Revista Nómadas No 38. Cuerpos otros, subjetividades otras. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO-Universidad Central, pp. 133-149
- Elías, N. (2011). *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de cultura económica. Escobar, M. (2013) *La politización del cuerpo: Subjetividades trans en resistencia*. En Revista Nómadas No 38. Cuerpos otros, subjetividades otras. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO-Universidad Central, pp. 1333-149.
- Fossati, M. Bussani, M. (2004) *Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela*. Revista Pilquen. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1977). *Les rapports de pouvoir passent á linterieur des corps*. Entrevista. París. LaQuinzaine Littéraire.
- _____. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.

- _____. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós.
- _____. (1992) *Nietzsche, la genealogía, la historia*, En *Microfísica del poder*. 3ª edic. Madrid: La Piqueta.
- Graham, J. G. (2002). *Intervenciones Posestructurales*. Revista Colombiana de Antropología, 38, 201-286.
- Gómez, J. H. (1999). *La hibridación de saberes en la escuela*. Pedagogía y Saberes. n. 13, pp. 18-23.
- Heidegger, M. (1994) *Construir, habitar, pensar*. Conferencias y artículos. Trad. Eustaquio Barjau. España. Ediciones del Serbal.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2007) *Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte*. Revista Iberoamericana de Educación n. ° 41/2. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Herrán, A. (2012) *Duelo y escuela*. Educar en el sentido ante la pérdida. Asociación Viktor E. Frankl. Barcelona: Sello Editorial.
- Informe Forensis. (2013) *Informe para la vida*. Instituto Nacional De Medicina Legal y Ciencias Forenses. Colombia.
- Mallarino, C. (2013) *Cuerpos escolares y cuerpos sociales: una historia de encuentros y desencuentros*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Número 62 Mayo-Agosto. http://www.rieoei.org/rie_revista.php.
- Martínez, J. (2013) *El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades*. Universidad de la Salle. Colombia.
- McRobbie, A. (1998). *More!: nuevas sexualidades en las revistas para chicas y mujeres*. En J. Curran, D. Morley, & V. Walkerdine, *Estudios Culturales y Comunicación*. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo. (págs. 257-296). Buenos Aires: Paidós.
- Mélich, J. (2014). *La Lógica de la Crueldad*. Barcelona. Herder.
- _____, (2005) *La persistencia de la metamorfosis*. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo -agosto), 2005, pp. 11-27
- _____, (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona. Herder.
- Milstein, D. Mendes, H. (1999) *La escuela en el cuerpo*. Estudios sobre el orden escolar y la

- construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- _____. (2010) *Cuerpo y escuela*. Dimensiones de la política. Revista Iberoamericana de educación.
- Moreno, W. (2009). *El cuerpo en la escuela*. Los dispositivos de la sujetación. Currículo sem fronteiras. Vol. 9 Universidad de Antioquía.
- Morgade, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires. Aique.
- Osho. (2004) *El arte de morir*. Ed. Gulaab. Océano.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Antropología
- Pedraza, Z. (2010). *Saber, cuerpo y escuela*. El uso de los sentidos y la educación somática. En: Colombia Calle 14 ISSN: 2011-3757 Ed: Fondo De Publicaciones Universidad Distrital Francisco José De Caldas v.4 fasc.5 p.44 – 56.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1985). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. En: F. Madeira y G. Namó de Mello (coords.) *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social*, pp. 151-172. Sao Paulo: Cortez Editora -Editora Autores Asociados.
- _____. (1996). *La dinámica cultural en la escuela*. En: Amelia Álvarez (edit.): *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, pp. 21-38. Madrid.
- Rockwell, (1997). *La escuela cotidiana*. pp. 13-57. México. Fondo de Cultura Económica.
- Saramago, J. (2005) *Las intermitencias de la muerte*. Alfaguara.
- Rose, Nikolas (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Sáenz, J (2007). *La escuela como dispositivo estético*. Centro de Estudios Interdisciplinarios. Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. (2009) *El cuerpo en la escuela*. Revista Explora. Argentina.
- Thomas, L. (2015) *Antropología de la muerte*. Segunda reimpresión. México. Fondo de

Cultura Económica.

Torras, M. (2007) El Delito del cuerpo. De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia. En

Mery Torras (Ed). *Cuerpo e Identidad I*, Barcelona, Editorial UAB.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.

Willis, Paul. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza un objeto de saber*. Bogotá. Siglo del Hombre editores.

Otras fuentes.

Cortina, Mar. 12 de mayo de 2013, Didáctica de la muerte. Vivir con conciencia de finitud. Recuperado de: <http://didacticadelamuerte.blogspot.com/> (30/05/14)

Cortina, M. 2009. *La muerte y su enseñanza*. Diálogo filosófico. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/lamuerteysuenseñanza.pdf (01/06/14)

Cortina, Mar. 12 de mayo de 2013, El valor formativo de la muerte. Recuperado de: http://didacticadelamuerte.blogspot.com/2013_06_01_archive.html. (11/04/15).

Anexos

Anexo uno.

Ejemplo de entrevistas

Entrevista grado sexto, tema cuerpo y muerte, colegio Marruecos y molinos. (ES)

¿Qué es el cuerpo?

- Lo que nosotros tenemos, en lo que caben nuestros alimentos y con lo cual nos podemos movilizar.
- El cuerpo para mí es, donde caben los alimentos, como nos podemos mover y ya.

¿Por qué es importante el cuerpo?

- Es importante porque ahí es donde caben nuestros alimentos, porque sin nuestro cuerpo no nos podríamos mover.
- Es muy importante y debe estar bien por qué podemos hacer muchas actividades y a veces tenemos enfermedades de nuestro cuerpo, tenemos que cuidarlo.

En el tiempo que llevan en el colegio ¿en qué clases les han enseñado cosas sobre el cuerpo?

- En ciencias y biología

En esas clases ¿Qué les han enseñado del cuerpo?

- Que el cuerpo es una cosa que debemos cuidar muy bien, y que no debemos meterle nada dañino, que lo tenemos que cuidar porque es nuestro.
- Que el cuerpo debemos cuidarlo, lo mismo que ella dijo.

¿Por qué es importante que en la escuela nos enseñen sobre el cuerpo?

- Para prevenir enfermedades, para prevenir muchas cosas que pueden pasar.

¿Ustedes creen que a uno lo juzgan por el cuerpo que tiene?

- a veces le hacen bullying, pero la verdad uno no debe hacer caso, porque nuestro cuerpo es nuestro y a las demás personas no les tiene que importar.

¿Por qué le hacen bullying, a que cuerpos le hacen bullying?

- Por ejemplo a la gente gorda, empiezan “¡uy! El gordo, no sé qué” lo tratan mal y el chico se siente mal.

¿Qué es la muerte?

- Es como el más allá, cuando uno se muere pues ya se supone que va al cielo con dios si es bueno; si se es malo pues ya es otro tema.
- Es cuando una persona se va y no vuelve, no se vuelve a ver y después, dentro de cinco años que pasen, se sacan los restos y ya.

¿Ustedes le tienen miedo a la muerte?

- Pues yo sí, me da miedo porque uno no sabe cómo es allá y dejar a la familia que uno tiene, da mucho miedo.
- A mi también, porque uno deja a la familia, la familia ya no vuelve a ser la misma como antes, porque uno tampoco conoce cómo es por allá.

Anexo dos.

Parte del grupo focal. Grupo Valkiria.

14 de febrero 2015, reunión con integrantes del grupo Valquiria.**Tema: cuerpo y finitud en la escuela. (GV)****¿Qué piensan que es el cuerpo?**

- Es algo que nosotras debemos cuidar, porque es nuestro, como lo queramos tratar y que no deben juzgarnos por lo que hacemos con él.
- El cuerpo es algo muy sagrado, que dios nos regaló y nosotros no nos tenemos que avergonzar de lo nuestro, digamos poniéndonos siliconas, porque dios quiso para nosotros este cuerpo y lo tenemos que aceptar.

¿Qué diferencia encontramos en el cuerpo, entre ese infante que fuimos, esa niña que fuimos y estas jóvenes que somos ahora?


- Yo creo que el cuerpo de la niñez era más bonito, porque no nos daba pena nada, no nos daba pena si nos decían “tan feas”, “tan bonitas” no nos importaba lo que nos dijeran de nuestro cuerpo, uno vivía la niñez así.
- En la niñez uno lo disfrutaba más, a uno le gustaba como fuera, y cada vez que va pasando el tiempo van cambiando obviamente, a veces uno como que extraña.
- Era mejor el cuerpo de la niñez, porque nos aceptábamos tal cual y como somos. Ya ahora que crecimos y nos desarrollamos, nos dejamos llevar por las críticas de los demás o por las apariencias que nos pongan y a veces nos sentimos menos por lo que nos dicen los demás y no nos aceptamos tal cual y como somos, tenemos que hacernos varias cosas o ponernos elementos para gustarle o para quedar bien ante la gente.
- cuando uno es muy chiquito, no le importa lo que diga la gente. Ya cuando uno crece cambia porque ya se tiene que mostrar para que digan “¡uy! esa niña está muy bonita” uno tiene que hacer lo que digan los demás, “que muestre” y uno tiene que mostrar.

Frente al tema de la muerte ¿la escuela cómo actúa?

- Acá nunca nos han enseñado de la muerte o algo así. Uno muchas veces, a los compañeros y eso, les habla y ellos se burlan de la muerte, sabiendo que para uno es muy sagrado eso.
- A nosotros acá ningún profesor ni nadie nos ha hablado de eso, decimos que eso es normal en toda la vida académica.
- La escuela frente a la muerte, no entiende el dolor, eso es muy sentimental y hay veces que uno viene, los amigos si lo van a entender a uno, pero a veces hay personas que lo toman en burla, como dice la canción de cancerbero, “unos vienen y otros van y así se nos va la vida” ellos lo toman en burla, no saben lo que nosotros estamos sintiendo y el daño que nos hacen con eso, porque es una perdida que nadie va a superar por nosotros y que simplemente la sentimos, la vivimos y siempre la recordaremos.

Anexo tres.**Ejemplos de encuestas.**

1 ¿Que es el cuerpo?



este es el cuerpo

2 ¿que es la muerte?

es lo que tarde o temprano les llega a todos

3 ¿que importancia tiene el tema en el cole?

cuerpo

nos enseñan como cuidarnos y tener nuestro cuerpo

Muy bien

(muerte)

nos enseñan los peligros de la vida

17005.m.

1. El cuerpo es la carcel del alma. la carcel del pensamiento algo superficial, que expresa solo acciones.
2. La muerte es como dormirse pero un dueño infinito del cual no se despierta.
3. Si porque son preguntas que desde pequeños nos hacemos y nos ayudan a entender lo bonito de la vida.

Anexo cuatro.

Ejemplos de relatos.

Luisa Bernal 10-01

¿Si sólo les quedara este día de vida qué harían?

Comun mente la vida es rutinaria. Pero si yo se que me voy a morir. De pronto ni dormiría me arreglaría muy temprano desallunaria, huevos con cebolla y tomate, pan, tinto, este no solo es para es para mi mamá tambien, le preguntaría en que he fallado como hija?, en que cuantas lagrimas de derramado por mi? en que si me perdonaria?. Le diria lo importante que es y seguira siendo para mi. Le diria cuanto la amo, la acarisiaria, la abrasaria. La invitaria a salir.

Sin antes oluidarme del pasado de lo dura que fui pero que mas lindo que llevar la a comer lo que a ella le gusta un ajiaco, arroz y aguacate. Seguro ella me preguntaria a que viene este cambio, le diria que siempre lo quise hacer pero, me olvide o ignore lo que ella embardad era para mi. Le agradeceria todos sus sufrimientos, preocupaciones, su lucha por sacarnos a delante a mis hermanas y a mi.

Pero que siempre que mire asia tras recuerde que va haber una persona por la cual luche y que ahora le pide perdo. Comeria con ella una pizza incluso un merengon, luego me despediria y en vez de decirle hasta manana le diria asta pronto. Te amo y eres lo mas importante. Y me iria a dormir feliz.

10-01

A penas comence el dia me levanto con la mentalidad de disfrutar cada segundo, cada minuto, cada hora al maximo. cuando me levante aspiraria el consentir mucho a mi mamá hacerle el desayuno desayunar lo que nunca eh probado. iria a lugares que nunca jamas eh ido. por ejemplo ir al mar. al conocer turista de san Andres o inclusive salir del pais e ir a paris al conocer la torre Eiffel, Comeria cosas que nunca jamas halla probado.

Tambien iria a una iglesia y me pondria en paz con Dios porque de cierta manera no me eh comportado de la mejor manera de ahi saldria a ponerme en paz con todos mis "enemigos" por si les eh causado cierto maltrato en su integridad moral. de igual manera haria lo mismo con mi familia les pedira perdón y compartiria bastante tiempo con ellos especialmente con mi mamá haria cosas con ella que nunca halla hecho

Haria cosas cuiergadas como tirarme de un bungee que este ubicado en un lugar muy pero muy alto y la caída sea al aire libre o tirarme de un helicoptero, me encantaria bucear, tambien me gustaria conocer animales famosos compartir con ellos. y lo ultimo que haria seria ayudar a los niños mal necesitados que estan de samporados.

Anexo cinco.**Narraciones autobiográficas.**

Ejemplo de narraciones autobiográficas.

SENTIR NOS DA SENTIDO...

Para escribir sobre la finitud del ser humano tomé en mis manos el libro recordatorio de la muerte de mi hijo, (...) Silencio... y vacío con un montón de sentimientos que según nuestro vínculo con la persona fallecida se cruzan por nuestra mente y nuestro cuerpo, silencio, el mismo silencio que experimente cuando perdimos en el grupo del colegio a una de nuestras compañeras o cuando alguna persona cercana se ha marchado.

Silencio, sin explicación aparente, nada parecido a las ciencias exactas donde las ecuaciones encuentran solución, al parecer el tema de asumir la finitud del ser humano ha sido un silencio y un olvido generalizado de nuestros padres y de nuestros maestros, sin embargo, lo que la vida me ha enseñado, es que saber que tiene fin mi propia existencia me hace sentir viva y vivir la muerte de los seres que amo resignifica mis pasos hacia mi propia muerte.

Cada momento vivido, experiencias que no vuelven, nos llenan de sentido, en mi vientre la vida y la muerte se encontraron para dar significado; con un embarazo gemelar donde a las cómo hasta entonces me había propuesto sino con las entrañas, los estudios y predicciones médicas simplemente perdieron el sentido y a partir de entonces he vivido con la certeza de que no hay certeza, de que lo más seguro es que nada es seguro y que el discurso del futuro que aprendí en la escuela debe ir cambiando, así, somos el aquí y el ahora veintisiete semanas de gestación se muere uno de mis pequeños y se resuelve que médicamente es necesario que mi hijo Juan Pablo permanezca en gestación con su hermano muerto por el mayor tiempo posible puedo decir que mi vida cambió, en ese tiempo tome la decisión de vivir y sentir la vida no con la razón, porque tal vez en algún momento no sé cuándo, no sé dónde dejaré de existir pero mis acciones, palabras y momentos vividos pueden trascender, como lo hace Juan Pablo enseñando todos los días el valor de la vida, la parálisis cerebral no ha sido un impedimento, no habla, ni camina pero ha demostrado tener la fortaleza y la sabiduría que se necesitan para vivir la vida y vivirla de verdad sin sofismas.

Definitivamente es algo que no se entiende con la cabeza, solo se siente con las entrañas, eso es lo que me deja sin palabras, viviendo intensamente, con un respeto absoluto por el ser humano y por todo lo que tenga vida, con el propósito de que mis acciones se encaminen a cumplir con una responsabilidad infinita por el otro y los otros, aunque muchas veces las fuerzas se agotan y el lastre del individualismo aprendido reluce en algunas de mis acciones aun puedo ver en los ojos de Juan Pablo y en el recuerdo de Miguel Ángel el sentido de mi vida.

Gissela Guerra Díaz.

Anexo seis.

Consentimiento informado.

Apéndice E: Ejemplo de consentimiento informado

Señores Padres y Acudientes

Como parte de nuestro proceso de formación profesional estamos realizando una maestría en Educación en la Universidad Javeriana. Para el desarrollo de la investigación deseamos contar con la participación de estudiantes de grado noveno. Por tanto solicitamos autorización para que su hija pueda ser entrevistada. La entrevista se realizará el próximo sábado 14 de febrero de 12:30 p.m. a 2:00 p.m. en las instalaciones del colegio. Agradecemos su apoyo y colaboración en nuestro proceso de formación.

Yo _____ identificado(a) con C.C. N° _____

Acudiente de _____ del curso _____ autorizo que mi acudida sea entrevistada y grabada como parte del proceso de investigación.

Anexo siete.

Matriz de doble entrada.

Categorías finitud/ cuerpo/ relación con la escuela.

Finitud			
Categorías	Descriptores	Datos.	Reflexividad
Finitud	<p>Saber: conocimiento de la experiencia ocultado, silenciado, olvidado.</p> <p>Irrecuperable: es un momento del pasado.</p> <p>Silencio: no se habla de ello.</p> <p>Trascendencia: lo que heredamos luego de nuestra muerte.</p>	<p>“podríamos afirmar que muchos lo sabemos, venimos a realizar una tarea y cuando la terminemos nuestra alma volará como una mariposa, pero en realidad, ¿somos conscientes de la finitud de nuestra humanidad? ¿La olvidamos? ¿La escondemos? ¿Le damos algún sentido?” (G)</p> <p>Silencio... y vacío con un montón de sentimientos que según nuestro vínculo con la persona fallecida se cruzan por nuestra mente y nuestro cuerpo, silencio (G)</p> <p>el tema de asumir la finitud del ser humano ha sido un silencio y un olvido generalizado de nuestros padres y de nuestros maestros,(G)</p> <p>Cada momento vivido, experiencias que no vuelven, nos llenan de sentido (G)</p> <p>tal vez en algún momento no sé cuándo, no sé dónde dejaré de existir pero mis acciones, palabras y momentos vividos pueden trascender (G)</p>	<p>Es un saber sobre el que actuamos para esconderlo.</p> <p>Silencio, como ausencia.</p> <p>Olvido intencionado y dirigido</p> <p>Irrecuperable: actúa sobre el presente pero se olvida.</p> <p>Se moviliza en el tiempo. Supera el presente corpóreo y define la esencia de lo que somos.</p>
Muerte	<p>Inevitabilidad: momento definitivo por fuera de la voluntad humana.</p> <p>Ausencia epistémica para nombrarla.</p> <p>Debilita la vida: permite reconocer la precariedad personal.</p> <p>Ocultamiento: frente al temor se producen efectos narrativos para no nombrarla.</p>	<p>me dí cuenta de que nuestro cuerpo es efímero, nuestra alma nuestro cuerpo, la muerte, será siempre, parte de nuestro cuerpo, más nunca de nuestra alma.(D)</p> <p>El cuerpo es tan débil, delicado y efímero, que sus cuidados, son muy estrictos, en cualquier momento, puedes estar al punto de "la muerte", sin ni siquiera saberlo, nuestros cuerpos son frágiles, muy frágiles, casi como un cristal, un pequeño golpe y puede fracturarse (D)</p> <p>La muerte es algo que no puede evitarse (D)</p> <p>La muerte es necesaria para un ciclo, que debe repetirse una y otra vez (D)</p> <p>Para mí la muerte no es para llorar, si no, para decir un "nos volveremos a ver"(D)</p> <p>no nos hablan de este tema, porque para muchos es muy deprimente, y es cierto, en toda mi vida, me pregunto que hay después de la muerte(D)</p> <p>Mientras la vida es ruidosa y descontrolada, la muerte es silenciosa (D)</p> <p>La muerte la imagino con piel blanca, descalza, siempre descalza, con una máscara, que solo cubre sus ojos,</p>	<p>No se puede evitar porque es la única verdad humana.</p> <p>Esta presenta la lectura religiosa del morir, el deseo de asumirla de forma racional, pero sustentada en la promesa de un paraíso o un más allá donde exista la posibilidad de un re-encuentro.</p> <p>No se habla porque ante la ausencia del más allá no hay referentes y términos de nombramiento.</p> <p>Se remite a términos poéticos y metafóricos para elaborar sus sentidos y asumirse</p>

	<p>Desapego: supone la obligatoriedad de romper los vínculos con lo que se tiene.</p> <p>Instancia biológica.</p>	<p>labios negros, cabellos, como el negro al cual no llega ningún rayo de la luz, y finalmente, con un vestido negro largo, y suelto, caminando junto a la vida. (D)</p> <p>Me hace frágil la muerte de una persona y lo asumo de una de una manera nostálgica (L)</p> <p>pienso que la muerte es un cambio de la vida que todos tenemos y por el que tendremos que pasar todos algún día (L)</p> <p>Pienso que las personas tienden a ocultar esta realidad ineludible, el final de la vida que espera a todos (L)</p> <p>Es como el más allá, cuando uno se muere pues ya se supone que va al cielo con dios si es bueno; si se es malo pues ya es otro tema.(ES)</p> <p>Es cuando una persona se va y no vuelve, no se vuelve a ver y después, dentro de cinco años que pasen, se sacan los restos y ya.(ES)</p> <p>Pues yo sí, me da miedo porque uno no sabe cómo es allá y dejar a la familia que uno tiene, da mucho miedo (ES)</p> <p>A mí no me han tratado mucho de este tema, pero en mi antiguo colegio solo nos explicaban que uno no debe tenerle miedo porque uno allá va a estar con dios.(ES)</p> <p>es parte de nuestro desarrollo humano, es permitir entender que estoy aquí por un propósito. (PH)</p> <p>no le tengo miedo a la muerte, creo que la es un paso para continuar en otro momento, en otro lugar, en otras circunstancias (PH)</p> <p>la muerte es un cambio de estado, puede ser un cambio de estado material a un estado energético (EP)</p> <p>Que es algo que llega, uno nace, crece, se reproduce y muere, que uno la tiene que esperar.(GV)</p> <p>Yo he pensado que me da miedo, porque yo no sé cómo va a ser (GV)</p> <p>En esta vida uno alguna vez tiene que descansar, irse de este mundo(GV)</p>	<p>frente a este hecho.</p> <p>Frente a la muerte, en especial de personas cercanas se hace legible la propia fragilidad.</p> <p>Se producen un conjunto de estrategias narrativas para ocultar la muerte o para nombrarla como distante, no perteneciente a la propia vida.</p> <p>La muerte asusta porque pone frente el desapego como única posibilidad.</p> <p>La biología y la religión se constituyen en lugares de producción de verdad, que ordenan el discurso de la muerte, y al normalizarla esquivan su poder performativo.</p>
--	---	---	---

Cuerpo			
Categorías	Descriptores	Datos.	Reflexividad
Cuerpo	Contenedor: artefacto que le permite a la esencia humana su	siempre he estado feliz con mi cuerpo, bueno, con lo único que soy infeliz es que es un contenedor, (D) solo guarda nuestra alma, y nada más (D) es como una forma de comunicación (D)	Ser feliz con su cuerpo porque es nuestro, nos pertenece, pero no es más que una

	<p>existencia.</p> <p>Tiene función comunicativa y de movilidad: es un vehículo que nos hace legibles frente a otros.</p> <p>Una posesión personal: una pertenencia individual.</p> <p>El cuerpo como esencia humana.</p> <p>El cuerpo como ausencia epistémica.</p>	<p>Algunos cuerpo, pueden ser bellos, esplendidos (D)</p> <p>El cuerpo es tan débil, delicado y efímero, que sus cuidados, son muy estrictos, en cualquier momento, puedes estar al punto de "la muerte", sin ni siquiera saberlo, nuestros cuerpos son frágiles, muy frágiles, casi como un cristal, un pequeño golpe y puede fracturarse (D)</p> <p>el cuerpo es un sitio de sentimientos, rabia, disfunción y también para pensar (L)</p> <p>A veces digo que mi sentimientos se expresan a través de mi cuerpo hago muchos actos que lo representan (L)</p> <p>Todos los cuerpos son bien recibidos en la escuela pero por nuestros actos y palabras rechazamos a las demás personas (L)</p> <p>Una mujer bonita, atractiva delgada es muy fácil que entre a trabajar cambio una mujer gorda y fea no por que hay mucho rechazo en la sociedad y lo mismo pasa con los hombres (L)</p> <p>Lo que nosotros tenemos, en lo que caben nuestros alimentos y con lo cual nos podemos movilizar (ES)</p> <p>Es importante porque ahí es donde caben nuestros alimentos, porque sin nuestro cuerpo no nos podríamos mover. (ES)</p> <p>Es muy importante y debe estar bien por qué podemos hacer muchas actividades y a veces tenemos enfermedades de nuestro cuerpo, tenemos que cuidarlo. (ES)</p> <p>En ciencias y biología(ES)</p> <p>Que el cuerpo es una cosa que debemos cuidar muy bien, y que no debemos meterle nada dañino, que lo tenemos que cuidar porque es nuestro. (ES)</p> <p>a veces le hacen bullying, pero la verdad uno no debe hacer caso, porque nuestro cuerpo es nuestro y a las demás personas no les tiene que importar (ES)</p> <p>el cuerpo es un regalo que dios me ha dado; parte de la esencia para el ser humano. (PH)</p> <p>Es algo en lo que no había pensado hasta el momento, creería que es una parte de la existencia, diría yo, del ser humano (DG)</p> <p>Es algo que nosotras debemos cuidar, porque es nuestro, como lo queramos tratar y que no deben juzgarnos por lo que hacemos con él. (GV)</p> <p>El cuerpo es algo muy sagrado, que dios nos regaló y nosotros no nos tenemos que avergonzar de lo nuestro, digamos poniéndonos siliconas, porque dios quiso para nosotros este cuerpo y lo tenemos que aceptar. (GV)</p> <p>En la niñez uno lo disfrutaba más, a uno le gustaba como fuera, y cada vez que va pasando el tiempo van cambiando obviamente, a veces uno como que extraña(GV)</p> <p>Era mejor el cuerpo de la niñez, porque nos aceptábamos tal cual y como somos. (GV)</p>	<p>herramienta o vaso que tiene por propósito contener, permitir el habitar de algo espiritual, de algo trascendente, que nos define como lo que se es.</p> <p>Por su condición de lugar de comunicación, hay posibilidades que sea bello o no bello (moral)</p> <p>Como algo que le pertenece al individuo el cuerpo debe ser cuidado, porque es un bien preciado y frágil</p> <p>El cuerpo como condición humana se naturaliza, se define desde la naturaleza biológica y por lo tanto se aleja de la historia, se esconde su performatividad.</p> <p>No es pensado, pero no por olvido, sino por ausencia de marcos epistémicos distintos a la religión o la disciplina biológica.</p>
--	--	---	---

		<p>Las personas tenemos una forma de pensar diferente y cada cual tiene una libre expresión, las personas se expresan por sus emociones: por las risas o hay otras que están tristes. (GV)</p> <p>cuando estamos afuera cada cual tiene su forma de vestir diferente. por ejemplo: acá en el colegio con el uniforme ya nos hacen respetar más, porque nos exigen la falda hasta cierto punto de altura, usar media pantalón.(GV)</p> <p>Yo creo que a los hombres les importa más tener pectorales, musculo y todo eso. En cambio ellos no se dan cuenta que el papel de una mujer es muy difícil.(GV)</p>	
--	--	---	--

Cuerpo/ escuela.			
Categorías	Descriptores	Datos.	Reflexividad
Relación	<p>Entre respeto y morbo.</p> <p>Espacio educacional en términos morales y de salud.</p> <p>Ausente desde la experiencia.</p> <p>Hay una relación entre edad, nivel educativo y cuerpo.</p> <p>Se relaciona el cuerpo con la sexualidad.</p>	<p>piensan que si uno ya habla del cuerpo ya es que esta uno morboso o les da asco sabiendo que es de uno mismo para su bien, y la segunda debería ser tratado con un respeto mayor mas que todo por las niñas porque de ellas mismas no se hacen respetar se dejan manosear (L)</p> <p>(es importante) Para prevenir enfermedades, para prevenir muchas cosas que pueden pasar (ES)</p> <p>nunca se vio la parte del colegio como formación de cuerpo, nunca lo vi así.(PH)</p> <p>el cuerpo fue dado como algo para hacer deporte, para pensar, pero para pensar en cuerpo como lo puedo pensar ahora no, nunca (PH)</p> <p>en mi proyecto como profesora y en la universidad el cuerpo fue vital, porque ya lo maneje y lo viví desde otra perspectiva, desde otra visión, desde otra panorámica y sí, sí se podría decir que el colegio, ahora, le da una prioridad importante al cuerpo, ahora (PH)</p> <p>no encuentro un espacio que yo recuerde donde me hablen sobre el tema (DG)</p> <p>si es importante que se presenten ese tipo de cosas para promover un poco más el cuidado en cuestión de salud (DG)</p> <p>A nosotras solo nos han hablado de eso en primaria, nos hablaban de eso, de resto nada más. (GV)</p> <p>Por ejemplo ahorita cuando grandes, la mayoría no cuenta por que empiezan las burlas, digamos: cuando nos dijeron aquí lo de las toallas, los niños se burlaban, uno se siente mal. (GV)</p> <p>Uno se siente mal porque a nosotras no nos hablan en el colegio. Mi mami dice que deberían hablarnos para nosotras “no cometer</p>	<p>Se presenta una tensión entre el cuerpo como lugar de morbo, de pecado, vergüenza y el cuerpo como instancia moral que se debe respetar</p> <p>La educación sobre el cuerpo remite a la formación moral, “a respetarse y hacerse respetar” desde la lectura religiosa judeo-cristiana, la escuela debe contribuir a hacer buen uso del regalo de dios, particularmente se violenta a las mujeres por no respetarse y se declara como negativo la manera en que los hombres no se respetan.</p> <p>Machista, patriarcal.</p> <p>El cuerpo se hace ausente en la escuela en la medida que solo existe como un concepto, que poco tiene que ver con la experiencia cotidiana.</p> <p>En primaria parece importante hablar del cuerpo en tanto enseñar al niño a controlarlo y a situarlo en el marco moral de acción: ir a baño a una hora, educarlo para estar tanto tiempo y de la misma manera (Vigarello), educar en una idea del cuerpo, luego de lograrlo</p>

		<p>burradas” (GV)</p> <p>Sería chévere que hubiera una clase de sexualidad, es que hoy en día uno habla de eso y ya es pervertido. Sería chévere que nos dieran clase de eso, que nos dieran preservativos, porque es para cuidarnos a nosotras(GV)</p> <p>Yo creo que la sociedad todavía no es madura de tomar y ver muy bien las cosas porque ya estamos en la realidad y no somos niños chiquitos, ya vamos a empezar nuestra vida normal, de grandes (GV)</p>	<p>es mejor no hablar de ello para que se pueda ocultar el rastro histórico que lo define.</p> <p>Continuamente hablar de cuerpo pareciera referenciar la sexualidad, así la materialidad del cuerpo quedan circunscrita a su dimensión sexual, lo que además de ocultar las demás dimensiones, hace del cuerpo un lugar legible solo desde la vergüenza, la naturalidad y la moralidad.</p> <p>Se diferencia la categorización dependiendo del género, ya que en la medida que el cuerpo se entiende desde una linealidad coherente de la naturaleza sexual, se inmoviliza la relación cuerpo género y se le atribuye al género las mismas dimensiones violentas que al cuerpo. (Interesante pensar en un escenario que dejara de pensar el cuerpo femenino como pecador, débil vs el cuerpo masculino como fuerte y digno de ser usado).</p>
--	--	--	--

Finitud / escuela.			
Categorías	Descriptores	Datos.	Reflexividad
	<p>Escuela desde el progreso.</p> <p>La escuela debe proteger a los estudiantes del dolor.</p>	<p>en el colegio solo nos enseñan el progreso el salir adelante y no dar marcha atrás. (L)</p> <p>no hay casi tema puesto en el ambiente que tenemos y porque piensan o pensamos que eso es de terror (L)</p> <p>Claro porque nosotros tenemos que aprender, por ejemplo: algún familiar ha muerto, nosotros ya vamos saber más de ese tema y ya sabemos cómo es. (ES)</p> <p>Sí, porque si nosotros no supiéramos de eso, no sabríamos cómo reaccionar (ES)</p> <p>Aquí desafortunadamente nos creemos Súper Man, bueno, aquí y en todo lado, “somos únicos”, “nunca nos va pasar nada”, “nunca nos vamos a enfermar”, “nunca nos va a tocar una enfermedad grave”, “nunca nos va a tocar una muerte como uno no la espera”. Entonces si es necesario que se</p>	<p>La escuela repite de forma insistente la idea del prepararse para un mañana, y descuida el hoy. Incluso la reflexividad o el volver sobre acciones del pasado se deben hacer en tanto mejorar para un ideal de futuro preformado y definido desde el modelo social.</p> <p>La muerte es un tema que atemoriza a la comunidad</p>

	<p>Se debe preparar para las muertes, pero para vivir desde la finitud.</p>	<p>hable (PH)</p> <p>Pero el colegio no está preparado para esto, ni los estudiantes, ni las directivas, ni siquiera nosotros los maestros (PH)</p> <p>de pronto si llegue a hablar en algún momento de muerte, sería en las clases de filosofía que fueron muy por encima, (EP)</p> <p>Yo creo que si es importante que se les haga esa diferenciación a los niños de pronto entre cuerpo y alma, en que existe una esencia y que existe un frasco que encierra esa esencia, entonces si sería muy importante que se tocara el tema de la muerte en los colegios. (EP)</p> <p>cuando se muere una persona uno no acepta la realidad, uno cree que va a ser por poco tiempo pero después del tiempo ya va a empezar a extrañar tantas cosas. No nos enseñan cómo superar un dolor, yo siento que todavía mi papá está en mi corazón, no lo puedo sacar de ahí, él está siempre con uno, cuidándolo desde el cielo (GV)</p> <p>hay muchas personas que necesitamos que nos hablen de eso, puede que duela pero alguna vez tenemos que asumir que nada en esta vida es eterno y nosotros tenemos que valorarlos mientras ellos están vivos. Hoy los tenemos mañana no sabemos (GV)</p> <p>Acá nunca nos han enseñado de la muerte o algo así. Uno muchas veces, a los compañeros y eso, les habla y ellos se burlan de la muerte, sabiendo que para uno es muy sagrado eso (GV)</p> <p>A nosotros acá ningún profesor ni nadie nos ha hablado de eso, decimos que eso es normal en toda la vida académica(GV)</p> <p>La escuela frente a la muerte, no entiende el dolor,(GV)</p>	<p>educativa y por lo tanto frente al temor la mejor estrategia es no hablar del tema, como si el silencio lograra conjurar los efectos sobre el cuerpo, aunque lo que si logra principalmente es sostener el sentido y el propósito de la escuela para un futuro que existe y que hace determinante la escuela.</p> <p>La idea de que la muerte está presente es una constante, es algo que la escuela no ha podido ocultar, pero este hecho solo implica que se debe preparar para pérdida como muerte no como condición humana, no se prepara desde la gramática de la finitud sino desde el temor a la perdida y el dolor que esta implica.</p> <p>Lo más cercano es prepararse para la propia muerte.</p> <p>Incluso no se prepara para la perdida...morir, al considerarse un tema natural, se supone que ya genéticamente ya estamos preparados para asumir perdida, lo que se desconoce es que el morir es histórico, no siempre se ha muerto igual.....(Elías)</p>
--	---	---	---

Anexo ocho.

Tabulación encuestas de grados noveno / décimo/ undécimo/ octavo/sexta/

¿Qué piensas de la muerte?	Noveno	Décimo /once	Octavo	Sexto
Es la forma de ir al cielo o al infierno	7			2
Oportunidad de la vida	2			
Algo que pasa	13	5	7	1
No lo he pensado	8	1		
Final del camino o final de la vida	3	3	5	5
Algo que da miedo	5		2	
Encuentro con Dios	2			
Ciclo	2	2		4
Lo peor	4			3
Algo que permite reflexionar	2	2		1
Algo natural	5	5		1
Descanso	2	5	1	3
Un sueño	2	5Profundo y cruel		
Decisión de Dios	2	1	1	2
Te hace que aproveches la vida.	2			
		Liberación / no miedo. 2 Critica a quien tiene miedo. 2		
		Proceso 3 / estado espiritual 3		
		Dejar de vivir 2	3	7
		Trascender el cuerpo 3		2
		Algo inexplicable.1		1
		Olvido1		
		Muerte física. 1		1
		Sin sentido 1		
		Separación de cuerpo y espíritu. 3	1	
		Algo irreal desconocido 1		
			Ilegible 1	
			Cuando se ha cumplido la misión. 1	
			Después de la vida. 1	1
				NO SÉ 2
				Paz y alegría 1
				Algo no humano. 3
				Otra persona llega para reemplazarla. 2
				Olvidar a las personas. 2

¿Qué es el cuerpo?	Noveno	Décimo / Once	Octavo	Sexto
Físico	4	2	1	3
No lo ha pensado	2			
Forma de expresión	4	1	1	
Diferencia	1			
Instrumento o herramienta	4	10	2	6
Permite el movimiento	4	2	3	5
Manifestación de Dios	3		4 Creación de Dios.	
Objeto	2			
Para valorar	4	1	2	
Para cuidar	8	2	2	2
Para respetar	7	2	2	3
Templo	6	2		
Permite ser visibles	2	2	1	
Forma de vida	2	1 Esencia		2
Cosa de carne	2	1		2
Llamarnos personas	2			
Estructura orgánica controlada por el cerebro.	4	12	8	7
		Contenedor 1	1	1
		Esencia 2		
		Casi perfección de la escuela 2		
		Como reflejo del alma 2	1	
		Para definirnos 2		
		Sagrado 2		
		Higiénico. 2		1
		Sentir 2		
		Personalidad /Identidad 3	1	
		Hecho material 2		
		Cárcel del alma 2		
				No sé 2
				Lo principal del hombre. 2
				Algo no humano 2
				Ser humano. 2

¿En el colegio se han tratado temas de cuerpo y muerte en clases y cómo?

Sí: 11

No: 35

Pocas: 2

Se ha hablado en biología como un organismo, el cuerpo biológico. 4
 En ética desde el respeto al cuerpo. 3
 Algunas charlas de educación sexual.
 En algunas clases pero desde lo religioso.

¿Crees que es importante el tema de cuerpo y muerte en la escuela y por qué? ¿Por qué es importante enseñar esos temas de cuerpo y de muerte?

Noveno	Décimo / Undécimo	Octavo	Sexto
Si: 33	Si: 24	Si: 12	Si: 15
No: 8	No: 3	No:	No: 4
Muerte No: 12	Muerte No. -	Muerte No. -	Muerte No. 12
La muerte no se debe pensar porque no es importante, es algo normal o los jóvenes no debemos pensar en eso. 2	1	2	4
Para respetar, recapacitar, conciencia y reflexionar. 6	2	3	4
	Ser responsable con el cuerpo 2		
	La muerte no tiene mucho que ver 2		
	Podemos morir en la escuela 1		
	Es un debate privado. 1		
	La muerte da miedo 2		
Resolver problemas o dudas 5		3	1
Conocer el proceso y desarrollo del cuerpo 12			
Por educación 10			2
Prepararnos para la muerte 5			
Entender 3			
Es importante 3		5	8
No hay suicidios 1			
	Lo bonito de la vida 5		
	Qué es el ser en sí. 1		
	Definir en la escuela. Trabajarlas en la escuela. 2		
	Conocernos 1	2	1
	Pa' donde vamos, qué somos 1		
	No sé qué responder 2		
		Para cuidarnos, tener nuestro cuerpo bien. Fuera de peligros. 5	
		Valorarlo y respetarlo 1	

		Valorar la vida 2	
		Expresarnos 1	
		Aceptarla 1	
		Cuidado 1	
		Prepararnos para después de la vida 1	
		Prepararnos para más allá del morir 1	
			Importante 1
			Saber que es el cuerpo 1
			Podemos saber que ocasiona la muerte con el cuerpo.
			No vamos a vivir para siempre.
			Buen ciudadano
			No sé 3
			El cuerpo si (es importante), la muerte no porque suena tonto y bobo. 3
			No es interesante para la escuela
			Aprender los hechos reales que pasan con los seres humanos.