



Instituto de Formación Docente N°1.

Carreras:

Profesorado de Educación primaria
(Plan 639 -PEP-)

Profesorado de Educación Inicial
(Plan 640 -PEI-)

**CONSTITUCIÓN DE LA
SUBJETIVIDAD EN
CONTEXTOS
ESCOLARES**

Año Lectivo:

2023

Cursos: 1° A y C

Prof. Solavagione Franco

Unidad Temática N°2
Compendio Bibliográfico

Clase 15 Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales

Sitio: [FLACSO Virtual](#)

Impreso por: Franco Solavagione

Curso: Currículum y prácticas escolares en contexto 2020 - agosto a abril

Día: martes, 29 de diciembre de 2020, 20:20

Clase: **Clase 15** Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales

Descripción

Autor: Pablo Ariel Scharagrodsky

Tabla de contenidos

Presentación

Introducción

1. Problematicar los cuerpos

2. Fragmentos corporales en el discurso pedagógico moderno

3. Fragmentos del cuerpo en el formato escolar moderno

4. Fragmentos corporales en los discursos médicos escolares

5. Fragmentos corporales generizados en el dispositivo curricular

6. Fragmentos corporales contemporáneos en la institución escolar: las coerciones

7. Fragmentos corporales contemporáneos en la institución escolar: las resistencias

Consideraciones finales

Después de la clase

Bibliografía citada

Bibliografía obligatoria

Lecturas audiovisuales

Itinerarios de lectura

Itinerario virtual

¿Cómo citar esta clase?

Presentación



El cuerpo como tema está presente a diario en la escuela. Si recordamos nuestra experiencia como alumnos, es probable que venga a la memoria la indicación de la maestra pidiéndonos “tomar distancia dejando una baldosa” o “permanecer firmes mirando hacia delante”. Esa imagen estaría acompañada de otra en la que el brazo se estira sin tocar el hombro del compañero para medir la distancia permitida, con la cabeza mirando hacia delante, sin reírse ni hacer gestos.

El hecho de suprimir los uniformes, permitir el desfile de peinados y vestimentas diferentes, anular las filas y proponer otras maneras de organización para los traslados a las aulas, “correr” los bancos para trabajar en grupo, proponer a los alumnos que expongan sus trabajos a través de la actuación son algunas de las maneras mediante las cuales la escuela se ocupa, también, de regular el cuerpo, los gestos y las actividades.

Si comparamos fotografías escolares de antes y de ahora, podríamos advertir interesantes diferencias en relación a la vestimenta, los gestos, los modos de disposición de los cuerpos de los alumnos, en las distintas épocas. Posiblemente encontraríamos, también, algunas similitudes. La historia de Fátima que vimos en una clase anterior refleja muy bien la centralidad de lo corporal en el currículum.

Al respecto el investigador brasileiro Tomaz Tadeu da Silva explica que “Tendemos a ver el currículum como ligado a lo cognitivo, a ideas, a conceptos, a informaciones. Con eso, dejamos de verlo en sus aspectos de disciplinamiento del cuerpo, de moldeado de los impulsos físicos (...) El moldeado de los cuerpos, su disciplinamiento, es no sólo uno de los componentes centrales del currículum sino, probablemente, uno de los efectos más duraderos y permanentes. Aquellos efectos cognitivos que consideramos tan centrales y característicos del currículum pueden, con certeza, haberse borrado. Sus marcas corporales, con certeza, nos acompañan hasta la muerte. Como decía Mauss, ‘creo que soy capaz de reconocer una joven que fue educada en un [convento](#) (Ref: Silva, Tomaz Tadeu da (1995) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. Pp.122-123.)”. Durante años el propio uso del uniforme o del guardapolvo constituyó una manifestación del deseo de un cuerpo uniforme. Cuando desaparece ese uniforme real, a pesar de todo queda un uniforme simbólico, como marca a la que se refiere da Silva. (Vigarello, 2003:72).

El autor de esta clase, [Pablo Ariel Scharagrodsky*](#), doctor en Ciencias Sociales y profesor de Educación Física, comienza diciendo que “el cuerpo históricamente ha sido -y continua siendo- objeto y blanco de [poder*](#). Esto significa que ninguna cultura ni ninguna organización social y [política*](#) -con independencia del período histórico y del lugar geográfico-, ha obviado al cuerpo. Muy por el contrario, ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos”. Desde esta postura, que corresponde a la teoría social del cuerpo, plantea la problematización del cuerpo desde una mirada histórica y en el cruce de variados discursos que tuvieron lugar en la escuela y la [familia*](#).

Analiza luego el discurso pedagógico moderno buscando desarmar analíticamente el supuesto de que el cuerpo ha estado ausente en dicho discurso. Por el contrario se encargó de proveer un determinado orden corporal, que excluyó o silenció otras alternativas posibles de vivir y experimentar otro tipo de corporalidad.

Posteriormente, tomando como referente a Michel Foucault, explica las formas de gestión y administración de los cuerpos en el formato escolar a partir de dos de las tecnologías de poder de la modernidad: las disciplinas y la biopolítica. En este proceso tuvieron una notable incidencia el discurso médico, el religioso y el pedagógico, en los que el Prof. Scharagrodsky se detiene, particularmente,

para indagar el dispositivo de la sexualidad y de los procesos de generización. Resultan evidencias claras, los ejemplos que presenta de planes y programas curriculares de la época.

Por último, la clase aborda algunos escenarios escolares actuales de coerción y otros de resistencias en relación a la permanente construcción de ciertos órdenes corporales escolares.

Introducción

La siguiente clase parte de uno de los principios básicos de la teoría social del cuerpo. El mismo puede condensarse de la siguiente manera: el cuerpo históricamente ha sido –y continua siendo– objeto y blanco de poder*. Esto significa que ninguna cultura ni ninguna organización social y política* –con independencia del período histórico y del lugar geográfico– ha podido obviar al cuerpo. Muy por el contrario, ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos. En función de ello, aquí se revisan, en forma panorámica, algunas formas de regulación y control sobre los cuerpos en los discursos pedagógicos modernos y en las *instituciones** escolares a partir del dispositivo curricular. Para entender las formas de gestión y de administración de los cuerpos se retoma el análisis de dos tecnologías de poder de la modernidad: las disciplinas y la biopolítica. Entre la confluencia de ambas se resalta la indagación del dispositivo de la sexualidad y de los procesos de generización. Por último, se mencionan algunos escenarios escolares actuales de coerción y otros de resistencias en relación a la permanente construcción de ciertos órdenes corporales escolares.

Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales

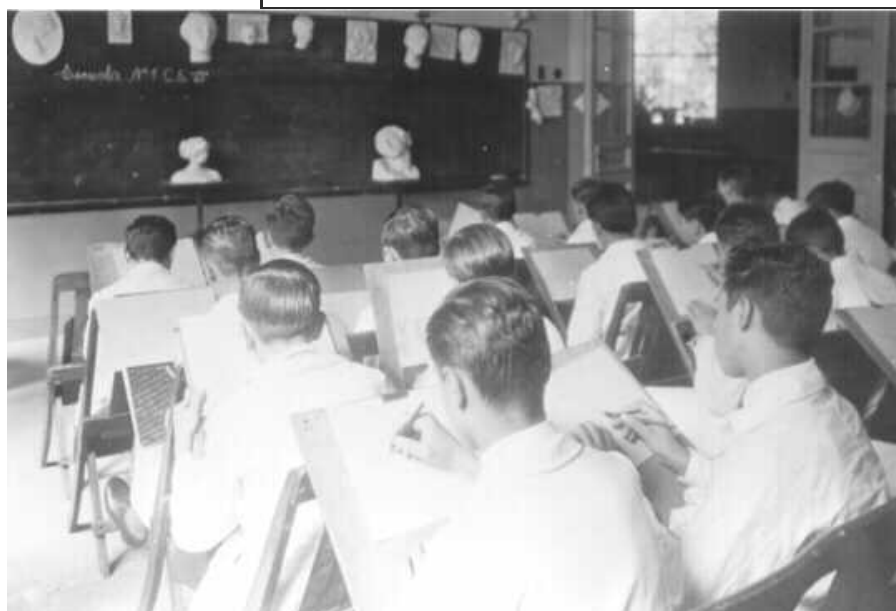
1. Problematizar los cuerpos

“El cuerpo es a un mismo tiempo la cosa más sólida, más elusiva, ilusoria, concreta, metafórica, siempre presente y siempre distante: un sitio, un instrumento, un entorno, una singularidad y una multiplicidad”.

Turner, 1989

“Podemos pensar que las prácticas escolares, como todas las otras, imprimen en el cuerpo de la infancia y de los jóvenes disposiciones, actitudes, hábitos, comportamientos, que, en un determinado momento y espacio social, son considerados como adecuados a la formación de niños y niñas”.

Lopes Louro, 1997



Clase de dibujo, 1925. [Alumnos copian un modelo](#) (Ref: Fotografía del libro ‘Imágenes de nuestra escuela. Argentina, 1900-1960’ de Gvirtz S. y Augustowsky, G. (2002) Buenos Aires, Editorial Santillana.).

Históricamente los análisis vinculados con el discurso pedagógico moderno, los dispositivos escolares, los sistemas de instrucciones públicos, las instituciones* y las culturas escolares y todo aquello vinculado con la trama pedagógica y escolar centraron su atención en diversas cuestiones didáctico-pedagógicas; siendo el cuerpo, y sus múltiples dimensiones, aspectos marginados y relegados a un estado de franca invisibilidad. Vale decir, la problemática de los cuerpos quedó fuera de cualquier análisis, siendo olvidada, o, en el mejor de los casos, fuertemente desdeñada.

En este contexto, los cuerpos escolares, como objetos de análisis, fueron desatendidos y ubicados, paradójicamente, en un lugar incorpóreo y etéreo. Como si no tuvieran materialidad o, a lo sumo, concibiéndola como un hecho o estado natural, inmóvil e inmutable. Esto implicaba que los cuerpos eran descriptos y definidos sólo a partir de músculos, huesos, tendones, órganos, aparatos y sistemas, fluidos, tejidos, células y reacciones físico-químicas. En suma: cuerpos biologizados, aislados de la cultura y del contexto histórico-social.

Esta concepción sobre el cuerpo estuvo legitimada a partir de un conjunto de saberes y de discursos entre los que sobresalió el discurso médico. Esta forma de entender al cuerpo nació a fines del siglo XVI y principios del XVII con las primeras disecciones anatómicas que diferenciaron al hombre de su físico (Le Breton, 2002). A su vez la influencia de la filosofía mecanicista, con René Descartes como máximo exponente, generó que dicha concepción tomase al cuerpo como una máquina humana plausible de ser medida, controlada y explicada, amparándose en las nuevas formaciones discursivas provenientes de la biología y de la fisiología.

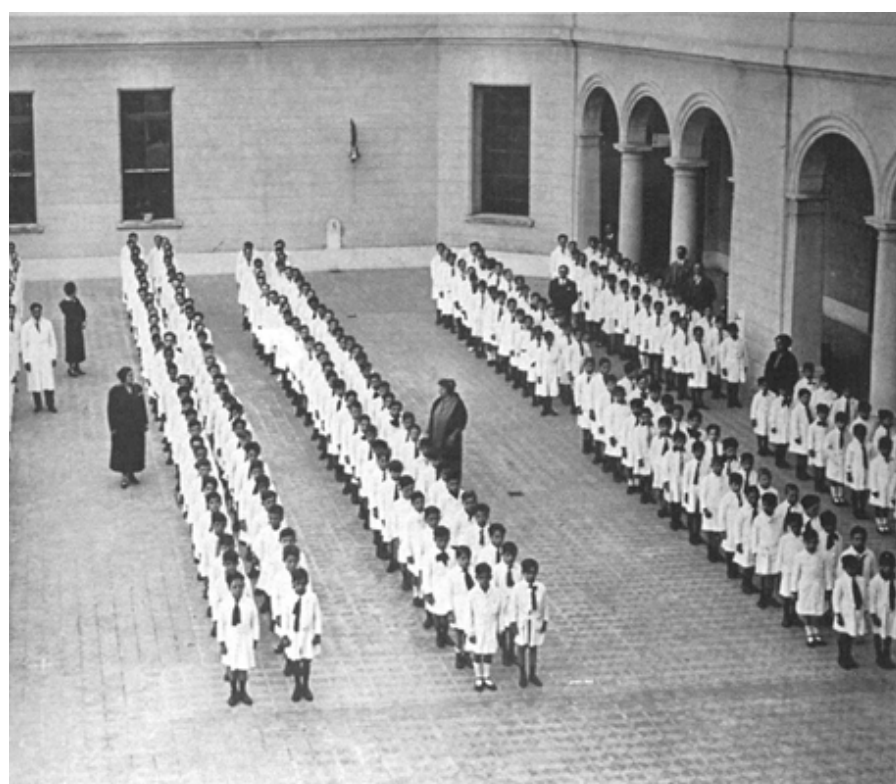
Esta forma de concebir a los cuerpos fue hegemónica durante siglos. El saber anatomo-fisiológico fue la plataforma sobre la cual se clasificó, se describió y se explicó el funcionamiento de los cuerpos. De hecho, la posibilidad de pensar la materialidad de los cuerpos como uno de los primeros efectos del poder*, de la cultura, de los discursos y del lenguaje, en determinadas instituciones como las escolares se manifestó como una situación relativamente “nueva”.

De hecho, fue recién a partir de los años 60 del siglo XX que irrumpió con mucha fuerza la indagación del cuerpo como un problema básico y central en la teoría social crítica y posteriormente poscrítica, en el marco del surgimiento de corrientes intelectuales entre las que se destacó el feminismo y el [pensamiento social francés*](#). Más allá de los distintos enfoques metodológicos y de los diversos presupuestos teóricos, el cuerpo o, mejor dicho, los cuerpos comenzaron a ser identificados como plausibles de ser analizados en términos sociales, culturales e históricos. Esto último incluyó la posibilidad de entender que “la biología y la fisiología son sistemas clasificatorios que organizan y sistematizan la experiencia humana y son, por ello, aspectos de la cultura, no de la naturaleza” (Turner, 1989: 294). Vale decir, que la mismísima biología, anatomía o fisiología están siempre intervenidas por la cultura y, en consecuencia, son producciones históricas.

Cada vez más, desde distintos enfoques sociológicos, antropológicos, filosóficos, semióticos, lingüísticos e históricos; el cuerpo no dejó de ser pensado, sino es por dentro de la historia. Como señala Peter Burke “en las últimas tres o cuatro décadas hemos visto un número notable de historias sobre asuntos anteriormente considerados carentes de historia, como por ejemplo, la muerte, la mierda, los gustos, la suciedad y la limpieza, el cuerpo, la sexualidad, la feminidad, la masculinidad, etc. Aquello que antes se consideraba inmutable, se ve ahora como una ‘construcción cultural’ sometida a variaciones en el tiempo y en el espacio” (Burke, 2003: 14).

Esto último ha desestimado la concepción del cuerpo como algo dado, natural y sin historia. Muy por el contrario, ha habilitado a pensar al cuerpo –y a los cuerpos– como construcciones socio-históricas. Y dichas construcciones se fueron produciendo –y también resistiendo– en diferentes espacios sociales, entre ellos las escuelas. En consecuencia, las posiciones corporales, los gestos, las posturas, los desplazamientos, los movimientos, las formas de sentarse, pararse, mirar y ser mirado, de ubicar el cuerpo en el espacio y en el tiempo, de tener ciertas sensaciones (ira, dolor, pudor, placer, alegría, sufrimiento, etc.), de vestirse, de estar sano o enfermo, de manifestar [violencia*](#) y/o agresión no están determinadas por la anatomía o la fisiología. Más bien, son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan al cuerpo, lo atraviesan y lo definen en un proceso que nunca está enteramente cerrado y acabado. Este proceso es, en gran parte, producto de una variedad de discursos, especialmente el médico, el religioso y el pedagógico; y de un conjunto de instituciones, entre las cuales la familia* y la escuela tienen un lugar de privilegio.

2. Fragmentos corporales en el discurso pedagógico moderno



Alumnos formados en el patio, circa 1920, AGN

Es una quimera pensar que el cuerpo ha sido abandonado a su propia suerte o que ha estado ausente en el discurso pedagógico y en las instituciones* escolares modernas. Sin embargo, esta quimera se sustentó en una serie de argumentos que aún circulan y que es necesario desmontar. En primer lugar, esa idea se legitimó en la insistencia en el tipo de educación priorizada históricamente. En especial, en nombre del fuerte sesgo enciclopedista y racionalista de la pedagogía moderna se negó la existencia de cualquier tipo de educación de los cuerpos. El segundo argumento ilusorio ha estado estrechamente vinculado con uno de los dispositivos más importantes del discurso pedagógico moderno: el currículum. Se ha supuesto que este artificio puso en circulación, distribución y transmisión saberes y conocimientos vinculados con la lectura, la escritura, la matemática, la historia, la geografía, los idiomas o alguna otra disciplina escolar en detrimento y, en algunos casos, menosprecio de lo corporal. El tercer argumento ilusorio de la poca o nula educación corporal se fundamentó en el menor estatus, en la menor carga horaria, en la poca atención prestada a la formación de sus docentes y, en definitiva, en el menor prestigio de las disciplinas escolares tradicionalmente consideradas como más cercanas a la "educación de los cuerpos": actividades lúdicas, deportes, gimnasias, ejercicios físicos, educación física, excursionismo, vida en la naturaleza, etc.

Ciertamente, los argumentos anteriores presentan un panorama superficial y reducido de la educación del cuerpo en las instituciones escolares, ya que esconden uno de los objetivos básicos y centrales del discurso pedagógico moderno: la regulación y "el control del cuerpo infantil" (Narodowski, 1994). De hecho, los discursos pedagógicos en la modernidad (siglos XVII-XIX) y, posteriormente, la consolidación de los sistemas estatales de instrucción escolar masivos y obligatorios (desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad) han centrado su preocupación, con menor o mayor intensidad, en los cuerpos infantiles. Por ejemplo, el control en las alineaciones escolares, en las posturas exigidas para el aprendizaje de la escritura y la lectura, en la forma correcta de sentarse, en la manera de enseñar y mantener una "buena" postura del cuerpo durante ciertos actos escolares, en la manera de agarrar los libros, en el uso correcto de los dedos para pasar una hoja de un libro, en el tipo de miradas permitidas durante la lectura, en las formas de inspirar y expirar durante la lectura, en la compulsión a escribir con la mano derecha, en las formas de saludar y presentarse ante un docente o autoridad, en la intensidad permitida para hablar, en el uso de determinada vestimenta, etc.

Con independencia de las figuras reconocidas (Comenius, Rousseau, Lasalle, Pestalozzi, etc.), el discurso pedagógico moderno de los siglos XVII y XIX contribuyó al armado de un determinado orden corporal, excluyendo o silenciando otras alternativas posibles de vivir y experimentar otro tipo de corporalidad. Un ejemplo paradigmático corresponde a las famosas *Guías para las escuelas cristianas* en las que podía leerse:

De la entrada de los maestros en la Escuela y del comienzo de las clases:

"Los maestros caminarán con gran modestia y en silencio, con paso no precipitado sino moderado, y manifestando en sus ojos y en todo el exterior una gran compostura. Cuando los maestros entren en la escuela, todos los alumnos de cada clase se levantarán y permanecerán en pie hasta que el maestro haya llegado a su sitio. (...) Todos saludarán al maestro cuando esté en su sitio, y no se sentarán hasta que lo haya hecho él". "Los alumnos se arrodillarán con los brazos cruzados, con una postura exterior modesta. Terminada la oración los maestros darán unas palmadas y en ese momento todos los alumnos se pondrán en pie y desayunarán en silencio".

De la manera de enseñar a mantener la buena postura del cuerpo:

"El maestro cuidará que los alumnos mantengan el cuerpo lo más derecho que les sea posible y que lo inclinen sin tocar la mesa, de modo que colocando el codo sobre la mesa, la barbilla pueda apoyarse sobre el puño; es preciso que tengan el cuerpo un poco vuelto y libre hacia el mismo lado y que todo el peso del cuerpo caiga sobre el lado izquierdo". "El maestro procurará que no tengan los brazos demasiado separados del cuerpo, y que no opriman el estómago contra la mesa, porque, además de ser esto bastante desagradable de ver, esa postura podría causarles grandes incomodidades". "Cuando el alumno cambie de postura, tendrá cuidado de que la corrija".

De la manera de enseñar a tener correctamente la pluma y el papel:

“Para enseñarles a tomar bien la pluma, el maestro colocará la mano del alumno y la pluma entre sus dedos. El maestro preocupará que coloquen los tres dedos sobre un bastoncillo (que, reemplazará a la pluma). Respecto a los dos últimos dedos, que deben quedar debajo de la pluma, sería bueno mantenerlos atados durante algún tiempo en la postura que deben tener y que fuera necesario”.

De la manera de revisar y de corregir la escritura:

“Para corregir la falta de elegancia en la escritura, el maestro les hará notar que este defecto viene de que tienen el brazo como pegado a la mesa, o de que no doblan los dedos y no les dan el movimiento que deben tener o porque el cuerpo está demasiado inclinado e incluso encorvado en la mesa”.

Del comportamiento de los alumnos durante el catecismo:

“Durante todo el tiempo de la explicación del catecismo, los alumnos permanecerán sentados, con el cuerpo derecho, la cara y los ojos dirigidos hacia el maestro, con los brazos cruzados y los pies quietos. No se mirarán unos a otros, y el maestro cuidará que estén en muy grande compostura (...) El alumno que responda durante el catecismo tendrá los ojos modestamente bajos y no mirará fijamente (...) El maestro cuidará que no crucen las piernas, colocándolas una sobre otra, y que no metan las manos en los bolsillos, ni en otra parte debajo de los vestidos para evitar que puedan hacer algo, aunque sea insignificante, contra la pureza”.

De las señales que se emplean en las escuelas cristinas: Todas las señales (la señal, a veces es acompañada con un instrumento) serán las mismas en todas las escuelas:

“para hacer rezar las oraciones, el maestro juntará las manos”. “Para indicar que deben repetirse las respuestas de la Santa Misa golpeará el pecho”. “Para indicar a los alumnos que se preparen para comenzar la lectura, el maestro dará un golpe con la mano sobre el libro en el que se va a iniciar la lectura”. “Para indicar al que lee que debe terminar, dará un golpe con la señal, todos los alumnos mirarán al maestro, quién señalará con la punta de la señal al alumno que debe continuar la postura”. “Para indicar que hable más fuerte, el maestro levantará la señal con la punta hacia arriba, y para señalar que hable más bajo, bajará la punta de la señal hacia el suelo”. “Para avisar que no hablen tal alto (...) el maestro levantará un poco la mano como si quisiera llevarla al oído”. “Para indicar que se lea pausadamente, el maestro dará dos golpes nítidos y separados uno del otro”. “Para indicar que se termina definitivamente la lectura y que deben cerrar los libros, el maestro dará una palmada sobre la pasta del libro que tiene en la mano y en el cual se está leyendo (...) Cuando un alumno pida permiso para hablar, se pondrá de pie en su puesto con los brazos cruzados y los ojos modestamente bajos”.

Penitencias impuestas a alumnos por algunas faltas cometidas:

“Se hará estar de pie a aquellos que se apoyen sobre la mesa o que tengan posturas dejadas o indolentes (...) Si un alumno no lee bien podrá dársele como penitencia que tenga el libro delante de sus ojos durante media hora, sin apartar la vista de él (...) Cuando se haya sentado sobre sus talones al estar de rodillas, se le hará permanecer durante

un tiempo considerable de rodillas en la clase y se le hará quedar bastante tiempo de pie, con las manos juntas, los ojos bajos o fijos en el Crucifijo (...)”.

Guía de las Escuelas Cristianas, (1990; 1a edición 1705) Traducida y revisada por José Luis Rodríguez, Rafael Martínez y Rodolfo Mendoza, SIEL, pp. 4-5, 36-37, 44, 79-84, 117.

En consecuencia, junto con la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética o la religión, los cuerpos fueron objeto de manifiestas formas de control, vigilancia y corrección. Detrás de estas posibilidades corporales se ubicaron silenciamientos, prohibiciones y exclusiones que no sólo fueron corporales sino, fundamentalmente, morales. La modestia, la moderación y la compostura eran sinónimo de cuerpos presentables, virtuosos y no viciosos. Llevar los brazos cruzados imposibilitaba tocarse ciertas partes del cuerpo o tocar “indebidamente” a un compañero habilitando –e inhabilitando– una cierta lógica de deseo. El cuerpo derecho era sinónimo de rectitud moral y sexual (Vigarello, 2005). Las posturas “dejadas” e indolentes se asociaban a la pereza y se acercaban peligrosamente a los vicios. La falta de elegancia en la escritura era tan importante como saber escribir. Los pies quietos y la mirada modesta y baja eran sinónimo de obediencia y sumisión a la autoridad. El contacto indebido con las manos dirigidas a ciertas partes del cuerpo estaba asociado con la impureza y representaba un tipo de placer prohibido. Las penitencias y los gestos del maestro dejaban huellas perdurables en los cuerpos facilitando y encauzando un cierto estilo de vida moral más que somático. En definitiva, la “somatización moral” (Bourdieu, 2000) fue uno de los efectos más “físicos” y “materiales” de la empresa escolar.

3. Fragmentos del cuerpo en el formato escolar moderno



Clase de gimnasia, Circa 1925, AGN.

Todo un conjunto de técnicas y procedimientos fueron constituyendo el subsuelo del discurso pedagógico moderno y de las instituciones* escolares. Los cuerpos quedaron atrapados y, a la vez, fueron constituidos por ciertas formas de control y sujeción. Entre las más destacadas se pueden mencionar a las disciplinas.

Estas formas de dominación sobre los cuerpos individuales no fueron exclusividad de las instituciones escolares. De hecho, todas las instituciones modernas (prisiones, hospitales, fábricas, hospicios, etc.) fueron atravesadas por esta tecnología de poder*. Sin embargo, fue en la institución escolar donde se plasmó con una enorme eficacia y eficiencia. Como señala Foucault (1986) desde el siglo XVII hubo todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Un cuerpo transformado, manipulado, domesticado, articulado y desarticulado. Una sutil coacción recorrió cada parte del cuerpo y lo dominó con la meta de controlar y corregir todas las operaciones del cuerpo.

El fin de las disciplinas fue la docilidad. Un cuerpo dócil es un cuerpo que obedece, que está sometido, que no se rebela ni resiste los procesos de coerción y violencia*. Foucault denominó “disciplinas” a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad. Estas aumentan las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuyen esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). Vale decir, disocian el poder del cuerpo, hacen de este poder una aptitud, una capacidad y la convierten en una relación de sujeción estricta.

La invención de esta nueva anatomía política* esbozó poco a poco el diseño de un método político-pedagógico general que operó en cada detalle con meticulosidad. Esta política corporal del detalle debió mucho a la educación religiosa y penetró en las instituciones escolares laicas y modernas decimonónicas. El encauzamiento de los cuerpos, de sus conductas y sus comportamientos, se consolidó a partir de una particular geometría espacio-temporal.

Por un lado, el disciplinamiento del cuerpo operó en el espacio a través de varios procedimientos. La clausura (el encierro), la cuadrícula (cada cuerpo en su lugar), las ubicaciones funcionales (articulación del espacio individual) y el rango como unidad del espacio (espacio definido a partir de una clasificación). Un buen ejemplo de todo ello fue la invención del salón de clases el cual organizó el espacio escolar de tal manera que cada cuerpo tuviese un lugar asignado no sólo con el fin de controlar las actividades de todos, sino también con la ambición de vigilar, de jerarquizar y de recompensar.

Por otro lado, se ubica el disciplinamiento del cuerpo en el tiempo. Esto se logró a través del control de la actividad escolar: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, definir horarios y utilizar en forma exhaustiva el tiempo. El formato escolar tradicional descompuso las actividades de tal manera que los ejercicios escolares convirtieron a los cuerpos y sus movimientos en máquinas exactas, regulares y precisas, siendo la ociosidad el mal a combatir.

Para generar este tipo de cultura corporal, esta técnica de poder se valió de instrumentos simples como fueron: a) la vigilancia jerárquica (ver sin ser visto); b) la sanción normalizadora (diferenciar los individuos y trazar la frontera entre lo normal y lo anormal); c) el examen (combinación de la mirada jerárquica con la sanción normalizadora).

En la Argentina esta particular forma de control corporal, que como hemos visto ya estaba presente en el discurso pedagógico moderno, se introdujo en el formato escolar estatalizado de finales del siglo XIX y prolongó su marcha triunfal –más allá de los cambios macropolíticos– hasta mediados del siglo XX. Los planes y los programas escolares oficiales, por Ley 888 y Ley 1420, auguraron la victoria de lo corporal como una de las preocupaciones centrales y de las disciplinas, uno de los caminos elegidos para imponer el control (Puiggrós, 1990, Puiggrós, 1996).

Esta victoria puede observarse en múltiples ejemplos que poblaron la superficie discursiva de los planes y los programas, los libros de lectura, los manuales escolares, los artículos de revistas especializadas, las circulares y los decretos: pararse, marchar o sentarse de cierta manera. Esto supone la regulación de las intensidades en la respiración y en la mirada al libro, al maestro o al compañero, de los tiempos escolares, con precisas distribuciones horarias que establecen la duración de los recreos, que descomponen analíticamente cada actividad escolar, cada momento de trabajo, etc. En definitiva los cuerpos quedaron atrapados en una específica geometría espacio-temporal.

Por supuesto que existieron otras alternativas que se opusieron y resistieron a este formato escolar y a la producción de este tipo de orden corporal altamente disciplinado. Por ejemplo, las posiciones anarquistas, las socialistas, las comunistas, las visiones escolanovistas, las visiones escolares influenciadas por Dewey o Freinet, entre otras, plantearon una perspectiva alternativa a este modo de presentar y representar a los cuerpos. Si bien el cuerpo quedó nuevamente atrapado por prácticas, saberes y discursos, las regulaciones referidas a la sexualidad, el placer, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas con el cuidado y mantenimiento del cuerpo, fueron bastante distintas. Estas visiones habilitaron otras formas de lo corporal resistiendo estereotipos y jerarquías de género, de clase, de etnia o de orientación sexual (Barrancos, 1990; Lavrin, 1998 y Nari, 2004).

Sin embargo, el modelo estatal normalizador fue hegemónico desde fines del siglo XIX. Con mayor o menor intensidad la matriz disciplinaria recorrió gran parte del siglo XX escolar, siendo el cuerpo el primer foco de poder. El axioma foucaultiano se cumplió sin sobresaltos y penetró en la trama escolar: “nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder” (Foucault, 1992: 105). Así, puede observarse *Plan de estudios, programas y horarios para las Escuelas Comunes* (1916):

Lectura: instrucciones de carácter general

“En las clases de lectura debe leerse mucho y bien (...) Procúrese llegar, por lo tanto, a satisfacer los siguientes requisitos: pureza y claridad de pronunciación; acentuación exacta; énfasis; naturalidad y expresión; modulación y fluidez”.

“Enriquecer el vocabulario oral, corregir sus defectos y vicios de pronunciación e iniciar [la educación de la mano](#) para el aprendizaje de la escritura se fijarán las ideas de palabra y partes de palabra (sílabas) y se enseñará la manera de tomar el lápiz y la posición correcta para escribir”.*

“Acostúmbrese a los niños a que se desenvuelvan con naturalidad, con ademanes y gestos moderados, sobrios y elegantes”.

“Cúidese mucho la posición del lector y la manera de tomar el libro”.

“Acostúmbrese a los niños a levantar la vista, una, dos o tres palabras antes de todo signo de puntuación. Habitúese también a leer pasando al frente de la clase y a dirigir la vista a sus compañeros, en momentos dados”.

“Enséñese bajo la base de los modelos del maestro, tonos de voz, gestos y modales”.

Consejo General de Educación (1918). Plan de estudios, programas y horarios para las Escuelas Comunes de 1916. Taller de Impresiones Oficiales. Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires: La Plata, 8-10.

Junto con el aprendizaje de la lectura (pronunciación, acentuación, modulación, vocabulario, etc.) y de la escritura se gestionó y administró al cuerpo y sus posiciones: las formas “correctas” de escribir y tomar el lápiz, los gestos del cuerpo que debían ser “natural”, moderados y sobrios y los estilos de la mirada que tenía que hacerse en ciertos momentos de la clase, los tonos de voz o la educación de la man, que siempre debía ser la derecha. La insistencia y la persistencia en el tiempo de la prescripción “escribir con la mano derecha” es un buen ejemplo de cómo el cuerpo ha estado sujeto a una “fisiología simbólica”. Como señala Le Breton “en el uso de la mano derecha las razones son absolutamente secundarias si se observa el obstáculo cultural formado por las representaciones siempre negativas asociadas a la izquierda y siempre positivas a la derecha. La oposición no es sólo física, sino también moral: la izquierda implica la torpeza, la deformación (por ejemplo, en francés comparten la misma raíz léxica: *gauche* (izquierda), *gaucherie* (torpeza), *gauchissement* (deformación), la traición, el ridículo, etc. La derecha recuerda la destreza, la rectitud, el valor, etc. La polaridad religiosa entre lo sagrado y lo profano aparece de manera transparente. Si la derecha es una cualidad de lo trascendental, la izquierda lleva en sí misma el riesgo de la deshonor. Lo fisiológico esta subordinado a la simbología social” (Le Breton, 2002: 19-20). La lógica corporal de “la derecha”, como el principio de referencia o como la norma, pobló muchos de los rituales y de las prácticas escolares. En particular, los vinculados con las formas de organizar a los alumnos y a las alumnas durante los actos escolares o días festivos. Las prescripciones escolares no dejaron dudas, generando claros efectos simbólicos de generización en los cuerpos masculinos y femeninos: del lado derecho del patio o escenario debían formarse los alumnos y del lado izquierdo las alumnas. En consecuencia la autoridad y legitimidad de estas y otras prácticas escolares no provinieron de la biología sino del imaginario biológico, el cual excedió al propio sistema clasificatorio de la biología.

En realidad todas las disciplinas participaron activamente de esta obsesión por el control de los cuerpos instalando ciertos significados simbólicos sobre el cuerpo: aritmética, instrucción moral y cívica, economía doméstica, labores, trabajo manual, higiene, ejercicios físicos, educación física, etc. Esto es visible en el *Programas para las Escuelas Comunes* de 1908:

Ejercicios Físicos:

Primer año: “Juegos libres con intervención del maestro. *Marchas militares* (para varones) *Posiciones*: firmes, en su lugar descanso. Saludo militar. Voces de mando. *Giros*: flanco derecho, izquierdo. Medios flancos. Media vuelta. *Pasos*: paso redoblado, paso atrás, paso al trote. Modo de hacer alto. Marcar el paso. Cambiar el paso. Marchar de frente estando á pie firme. *Alineaciones*: numerarse. Alinearse por la derecha ó izquierda. Idem á retaguardia. Pasar de una fila á dos y viceversa. Rodilla ó cuerpo á tierra. *Variaciones de dirección*: variación á la derecha ó izquierda. *Marcha de flanco*: voces de mando. Frente á la derecha ó a la izquierda. *Variaciones de dirección por hileras*: formar en línea, marchando por un flanco. Doblar y disminuir el fondo. Nota: durante estos ejercicios, el maestro exigirá el estricto cumplimiento de las reglas militares”.

Dirección General de Escuelas (1908). Programas para las Escuelas Comunes. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires: Buenos Aires, 18.

En el reglamento de exhibiciones para realizar ejercicios físicos y desfiles, los niños y las niñas formarán por separado (...). A la derecha los niños y a la izquierda las niñas. Asimismo, los niños y las niñas deben comenzar y finalizar la exhibición con saludos diferentes.

Fresco, M. (1940). La Educación Física. Una Innovación de mi Gobierno. Talleres Gráficos Damiano: Buenos Aires, 237-242.

De igual manera, el mobiliario escolar colaboró en este proceso de producción de una cierta cultura somática. Innumerables artículos inundaron a fines del siglo XIX y principios del XX las revistas especializadas en educación. La literatura médica alertó, con aires de imparcialidad, los posibles inconvenientes sobre el mal uso de los bancos y sus nocivos efectos sobre los cuerpos. En realidad, la prevención de la enfermedad física se convirtió en una metáfora sobre el control de posibles desvíos morales y sexuales. La limitación que generaba el banco escolar sobre ciertos movimientos de los alumnos/as más que responder a políticas pedagógicas respondía a las ansiedades, temores y fobias sobre la sexualidad en momentos en que se sucedieron ciertos cambios en las relaciones de género, profundas aversiones hacia los "cuerpos abyectos" y fuertes fobias hacia la inversión sexual. (Salessi, 1995; Barrancos, 1990, 2002; Lavrin, 1998; Ben, 2000; Armus, 2002) Los bancos escolares fijaron a los cuerpos, controlaron las distancias y las formas de intercambios con otros cuerpos augurando una "adecuada" economía política del cuerpo: emociones, placeres, deseos, sensaciones, significación de ciertas zonas del cuerpo y de ciertos fluidos, etc.

Asimismo, los actos y las fiestas escolares de fines del siglo XIX y principios del siglo XX instalaron un conjunto de ritos y ceremonias utilizados para inducir la idea de patria en los niños y niñas siendo el cuerpo el primer objetivo de ataque. El tono "pomposo" de la lengua usada en discursos, buscaron lograr una noción de sensibilidad estética, especialmente dirigida a las clases bajas. Esa sensibilidad requería la utilización "científica" de una teatralidad de ceremonias y efectos de exageraciones dramáticas que celebraban una historia nacional oficial entremezclada e ilustrada con ficciones construidas, fabuladas y representadas en escenas que recurrían a toda una "batería de experiencias sensoriales y motrices", combinadas con discursos, imágenes, colores y sonidos imbuidos de significados "patrióticos".

Fiestas y actos escolares

Saludo a la Bandera (mayo 12 de 1908) "Disponer que en todas las escuelas, al izar y arriar la bandera, ceremonia que se anunciará con un toque especial de campana, **los alumnos se pondrán de pie como acto de respeto a la gloriosa enseña de la patria**". (p. 63)

Saludo a la bandera (canto y letra): "(...) Y juro amarte y también defenderte. Mientras palpita **mi corazón**".

Juramento de la Bandera (febrero 10 de 1909) "La ceremonia se reglamentará como sigue: reunidos los niños con sus maestros en el salón de actos públicos ó en el patio, por clases ó por grados, y, si fuese posible, toda la escuela, una comisión de los mismos designada de antemano, conducirá la bandera al sitio de honor, la presentará y, **todos los niños puestos de pie, y extendiendo el brazo derecho hacia la Bandera, pronunciarán con naturalidad y sentimiento** la siguiente invocación: la Bandera blanca y celeste ¡Dios sea loado! No ha sido jamás atada al carro triunfal de ningún vencedor de la tierra. Que flamee por siempre como símbolo de la libertad, objeto y fin de nuestra vida, que el honor sea su aliento, la gloria su aureola, la justicia su imperio!".

Plan de estudios y programas para las Escuelas Primarias de los Territorios y Colonias Nacionales de 1911. Talleres Gráficos de J. L. Rosso y Cía. Consejo Nacional de Educación. 1911, p. 64.

Los actos escolares junto con los rituales y las rutinas del día a día escolar, las disciplinas escolares, el mobiliario y los discursos pedagógicos configuraron el escenario corporal escolar de lo posible y lo pensable. Quienes validaron estos mundos posibles y deseables fueron un conjunto de actores y grupos sociales entre los que se destacaron los médicos. Recordemos que como señala González Leandri hasta 1900 el Consejo Nacional de Educación estuvo al frente de abogados o de médicos y que fueron ellos los responsables e impulsores del "trazo grueso" de la política educativa y escolar (González Leandri, 2001).

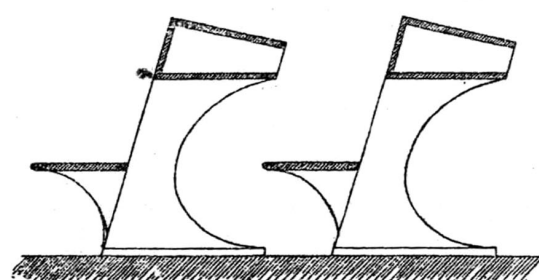


Fig. 4
Corte vertical del pupitre americano, modelo plegable, empleado en los salones de estudio de las «escuelas pías»—y de uso común en las escuelas nacionales.

TREJO, C., (1903) *Modalidad y rol etiológico de los medios escolares en la República Argentina*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, La Semana Médica Imprenta, Bs. As.

Como ya hemos mencionado, hubo resistencias a esta matriz disciplinaria, la cual no fue del todo homogénea y ni tampoco estuvo exenta de contradicciones internas. Sin embargo, en general, quienes osaron enfrentarla y resistirla estuvieron en los márgenes de la trama educativa, protagonizaron experiencias poco "visibilizadas" y muy poco alentadas por el Estado o fueron ubicados en el marco de la "anormalidad". Aunque con poco éxito, quienes se alejaron de la matriz disciplinaria y la pusieron en cuestión, plantearon nuevos sentidos y significados sobre la corporalidad y sus múltiples [dimensiones](#) (Ref: *Es posible encontrar en la historia de la educación*

argentina experiencias innovadoras, fecundas y distintas a la matriz disciplinaria en donde la diferencia corporal no fue sinónimo de jerarquía.). En definitiva, la corporación médica, hegemoníicamente instalada a fines del siglo XIX y principios del XX (Salvatore, 2001) fue una de las responsables de que los cuerpos disidentes fuesen considerados peligrosos, desviados o enfermos.

4. Fragmentos corporales en los discursos médicos escolares



Alumnos de jardín reciben la vacunación antipolio. 1966. (Ref: Fotografía del libro: Gvirtz S. y Augustowsky, G. (2002) *Imágenes de nuestra escuela. Argentina, 1900-1960*, Buenos Aires, Editorial Santillana.)

Sobre esta particular escenografía escolar emergieron –entre fines del siglo XIX y principios del XX– un conjunto de enunciados, principios, indicaciones, reglas, prescripciones y prohibiciones que provinieron del discurso médico y sus diferentes sub-áreas. Vale decir, los guiones sobre el gran escenario escolar fueron propiedad de la corporación médica, haciendo que el disciplinamiento corporal haya estado unido a la matriz higienista decimonónica.

Las razones por las cuales el modelo médico penetró en la vida cotidiana, incluida la escolar, fueron diversas. Por un lado, “el alto consenso entre la población del lenguaje de la medicina y los poderes mágicos que se le atribuía” (Puiggrós, 1990: 117). Por otro lado, las elites gobernantes realizaron “un esfuerzo generalizado de moralización y control de las clases populares”. (Boltanski, 1975: 14). Para el caso argentino, “la política* higiénica proveyó una forma clave de control disfrazado de modernización” (Salessi, 1995: 26; Nouzeilles, 2000) siendo una formidable forma de patologizar a la diferencia y a los diferentes. Nuevamente, el cuerpo apareció como el primer referente y el primer foco de disputa.

El discurso médico penetró en la institución escolar por diferentes vías. Por un lado, mediante la creación del médico escolar y del Cuerpo Médico Escolar con un mandato autorizado a la hora de definir normalidades corporales. Por el otro, a través de los planes y programas escolares y de los manuales y textos obligatorios. Este discurso ingresó en la escuela gracias a la biopolítica, la cual a partir del siglo XIX se desplegó sobre las poblaciones, acrecentando y maximizando el valor de la vida. En nombre del cuerpo-especie el biopoder intervino para mejorar la vida, gestionar los procesos biológicos y asegurar no tanto su disciplina sino su regulación. Pero su instalación llevó consigo todo un conjunto de procedimientos en donde el mismo concepto de vida abarcó no sólo a la salud, sino también a la higiene, a la natalidad, a la longevidad y a la raza. El biopoder, a través de la medicina, no sólo garantizó la salud sino que impuso un estilo de vida “moralmente saludable”. Los *Programa para las Escuelas Primarias de 1890* muestran en forma patente este proceso:

Programa para exámenes de maestros:

“Anatomía, Fisiología e Higiene”. “1º *Anatomía y fisiología*. Huesos, articulaciones, ligamentos. 2º Músculos y sus accesorios. Locomoción. 3º Órganos de digestión. Aparato digestivo. Digestión bucal, estomacal, intestinal y de los líquidos. 4º Órganos de circulación. Circulación general. Circulación pulmonar, Circulación portal. 5º Órganos de secreción. Glándulas y sus usos. 6º Órganos de excreción. El cutis y los riñones. 7º Órganos de relación. Sistema nervioso, cerebro, médula espinal. Sistema simpático. 8º Órganos de la respiración. Sus funciones. 9º Los sentidos. Tacto, gusto, olfato. 10º Vista, Oído. 11º La reproducción. Reproducción de la especie. 12º *Higiene*. Alimentos. Bebidas. 13º Vestidos y habitaciones. Ventilación y alumbrado. 14º Ejercicio. Descanso. Aseo del cuerpo. Baños. Trabajos manuales e intelectuales. 15º Higiene escolar. Edificio. Mobiliario. 16º Aseo, alumbrado y ventilación en las aulas. 17º Vacunación. Enfermedades contagiosas. 18º Conocimientos necesarios para auxiliar á los niños enfermos hasta que llegue el médico.”

Provincia de Buenos Aires (1897). Programa para las Escuelas Primarias de 1890. En Disposiciones constitucionales y legales. Reglamentos, horarios y programas relativos a la administración escolar de la Provincia de Buenos Aires. La Plata: Talleres Solá, Sesé y compañía, 312-313.

Este estilo de vida “moralmente saludable” utilizó al cuerpo como el primer referente de sentidos y de significados que se quería transmitir. La descripción del cuerpo, amparada en el discurso “científico” de la medicina y en la matriz higienista, se combinó y fusionó con usos y costumbres “políticamente correctos” vinculados con formas de control y organización de la vida social de los niños/as: cierto tipo de alimentación; determinadas formas de vestirse, de ejercitar al cuerpo, de descansar y de asearlo; modos correctos de lucha contra ciertas enfermedades; maneras deseables de entender la reproducción y la sexualidad, etc. En síntesis, en nombre de la anatomía, la fisiología y la higiene se encauzaron hábitos y costumbres con claras dimensiones culturales y políticas. Como nunca antes el proceso de medicalización se convirtió en la metáfora perfecta para regular y controlar las relaciones e interacciones sociales, económicas y políticas. De esta manera, los cuerpos de los sectores populares fueron asociados con la suciedad y la baja moralidad, con la promiscuidad y, en algunos casos con la locura. El alcoholismo se convirtió en un vicio que atentaba al orden social y fue endilgado a los sectores de menos recursos o a los políticamente “disidentes”. La histeria como enfermedad se convirtió en la mejor metáfora para controlar a las mujeres políticamente “subversivas” (feministas, anarquistas, socialistas, etc.) siendo, en muchos casos, consideradas como alienadas o “locas de atar”. (Nouzeilles, 1999; Chauvelot, 2001) La mayoría de las niñas fueron caracterizadas –desde el punto de vista médico– como débiles, frágiles e intelectualmente inferiores. De allí que, a finales del siglo XIX, por ejemplo, las niñas recibieran menor carga horaria de aritmética que los niños.

Este proceso de estereotipación corporal estuvo avalado por el modelo médico positivista, el cual se nutrió de saberes provenientes de la fisiología, de la psicología experimental, de la criminología y de la antropología física. Para esta última “ciencia” las cualidades del hombre derivaban de su apariencia morfológica, dando especial importancia a las relaciones existentes entre el volumen del cerebro, las dimensiones del cráneo y las capacidades intelectuales para el rendimiento escolar. La antropometría utilizada en la escuela fue una máquina de clasificar y jerarquizar los cuerpos: más o menos altos, más o menos bajos, más o menos gordos, más o menos flacos, más o menos perezosos, más o menos hiperactivos, más o menos dubitativos, más o menos débiles, más o menos afeminados (para los niños), más o menos “varoneras” (para las niñas), más o menos histéricas, más o menos inestables, más o menos epilépticos, más o menos neurasténicos, más o menos imbéciles (especialmente para los indígenas o para ciertos grupos inmigrantes), más o menos atrasados intelectuales (especialmente para las mujeres), más o menos infantiles (especialmente para las mujeres), etc.

Esta concepción del cuerpo –¿cuyas huellas aún perduran?– sometió las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico, o mejor dicho de un imaginario biológico que naturalizaba las desigualdades de condiciones y las justificaba mediante observaciones “científicas”: el peso del cerebro, el ángulo facial, la fisionomía, la frenología, el índice encefálico, la amplitud torácica, etc. A través de una multiplicidad de mediciones se buscaron pruebas irrefutables de la pertenencia a una “raza”, de los signos manifiestos, inscriptos en la carne, de la “degeneración”, del afeminamiento, de la holgazanería o de la criminalidad. (Stepan, 1991; Nari, 1999, Di Liscia & Salto, 2004) El destino del hombre y de la mujer se concebía escrito en su conformación morfológica. De la apariencia física emanaban rasgos morales. Esta forma de interpretar al cuerpo estaba fascinada por el modelo biológico como medio para explicar el hecho social.

En nombre de una supuesta interpretación científica sobre el cuerpo y su funcionamiento se legitimaron situaciones jerárquicas y de dominación. Se naturalizó la “inferioridad” de nacimiento de las poblaciones que querían ser colonizadas o que estaban bajo la tutela de “razas” más “evolucionadas” o se justificó la suerte de poblaciones trabajadoras y su destino por alguna forma de debilidad. El cuerpo, más que nunca, habló en nombre de cierta forma de concebir a la ciencia, al progreso y a la razón. De la apariencia de su rostro, de la forma de caminar, del ángulo facial o de cierta manera de concebir la simetría y las proporciones del cuerpo se infirieron comportamientos moralmente “incorrectos” y potencialmente peligrosos.

Pero no sólo los cuerpos fueron naturalizados en términos de clase, de grupo social o de etnia sino, muy especialmente, en relación a la identidad* sexual y de género. La anatomía se convirtió en la única guía aceptada a la hora de prescribir –y proscribir– prácticas y disciplinas escolares. El destino escolar desde mediados del siglo XIX tuvo al discurso médico como uno de los máximos aliados. Nacer con pene o vagina posibilitaba o imposibilitaba la aprehensión de un conjunto de universos morales, sociales y políticos. Nuevamente el cuerpo y una particular forma de representación del mismo serían los elementos centrales y definitorios de una determinada política escolar.

5. Fragmentos corporales generizados en el dispositivo curricular

Desde finales del siglo XIX hasta no hace muchas décadas, el dispositivo curricular estatal argentino contribuyó a construir cuerpos masculinos y femeninos. Los mismos se materializaron a partir de una lógica simbólica con tres características básicas: lógica binaria (varón/mujer), excluyente y oposicional (lo masculino no es femenino y lo femenino no es masculino) y jerárquica (masculino como superior y femenino como inferior).

De esta manera, las sucesivas disposiciones, desde la ley 1420 hasta las de los años 70 del siglo XX, prescribieron un conjunto de disciplinas escolares que se encargaron de enseñar el ideal correcto y adecuado para los niños y las niñas. La formación de la feminidad y la masculinidad se convirtieron en uno de los efectos más físicos y somáticos perseguidos por el artificio curricular: formas de pararse, sentarse, mirar, gesticular, caminar, sentir, pensar, desear o trabajar definieron un orden corporal escolar en donde la diferencia sexual fue sinónimo de jerarquía y de distinción bajo el supuesto de que el universo masculino era más valorado que el universo femenino. Asimismo, fueron estigmatizados aquellos varones y mujeres que no cumplieron con el “guión masculino o femenino hegemónico”, a los que se aplicaban los términos “machona” o “varonera” para las mujeres disidentes y “afeminado” o “marica” para los varones subversivos del orden genérico instituido.

Entre las disciplinas escolares que diferenciaban según el género y que fueron incorporadas tempranamente al currículum se pueden mencionar Economía doméstica, Labores, Puericultura, Lengua y Literatura para las niñas y Nociones de agricultura y ganadería, Instrucción Cívica, Matemáticas, Ciencias, Artes Industriales, Educación Física o Deportes para los niños. Estas disciplinas escolares no sólo estuvieron dirigidas a las niñas o a los niños, sino que también contribuyeron a construir cuerpos masculinos y femeninos. En consecuencia, como señala Da Silva (2001: 119), el currículum se convirtió en un excelente “mecanismo de género: un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género”, siendo la jerarquía la única forma de interpretar las diferencias sexuales.

Por ejemplo, a fines del siglo XIX, la enseñanza de Economía Doméstica o Labores impuso un nuevo ideal de ama de casa emocional e intelectualmente comprometida con sus tareas. En nombre del cuerpo femenino, y sus supuestas cualidades morales y emocionales, se naturalizó la división sexual del trabajo, se esencializaron ciertas actividades y tareas como propias de cada sexo, se contribuyó a la definición de un tipo de estructura familiar en la cual el varón era el *paterfamilias* y se estimuló como normal que la mujer fuera la responsable de la buena administración del dinero generado por su esposo. (Nari, 1995, 2004). Así lo muestran los programas de Economía Doméstica vigentes en 1909 y 1936.

Labores (para las niñas)

“Primer grado: primeros elementos de la costura. Bastilla. Hilván. Pespunte. Punto atrás. Punto oblicuo. Punto de marca.

Segundo grado: primeros elementos de costura. Dobladillo. Sobrecostura. Vainilla. Confección de una funda.

Tercer grado: punto de guante. Sobrecostura. Fruncido. Aplicación de botones. Confección de una enagua para niña. Zurcido de medias.

Cuarto grado: ojales. Presillas. Corte y confección de ropa blanca para niña. Zurcidos y remiendos en género blanco. Tejido con lana gruesa.

Quinto grado: corte y confección de ropa blanca para la señora. Costura á máquina. Zurcidos y remiendos en género liso de algodón y de lana. Tejido con lana.

Sexto grado: corte y confección de ropa blanca para la señora. Costura á máquina. Zurcidos y remiendos en género de color. Tejido”. (pp. 109-110)

Plan de estudios y programas analíticos para las Escuelas Primarias de la Capital de 1910. Aprobado el 6 de febrero de 1909. Talleres de la Casa Jacobo Peuser. Empieza a regir en 1910. Consejo Nacional de Educación. Argentina.

Economía Doméstica

Cuarto grado: La mujer en el hogar: deberes inherentes a la posición que ocupa en él. “*Administración del hogar*: distribución del tiempo, del dinero y del trabajo domésticos: presupuesto; compras; horario de los quehaceres domésticos. El aseo de las ropas lavables y no lavables.

1. *Higiene de la alimentación*: clasificación general de los alimentos. Cocción. La cocina: el laboratorio de la salud. Cocinas y combustibles. Batería de cocina. El menú diario higiénico y económico; platos de comida y de postres sencillos, sanos y económicos.
2. *Medicina casera*: el botiquín doméstico; elementos. Preparación de algunos medicamentos sencillos y económicos”.

Consejo Nacional de Educación (1937) Programas para las Escuelas Comunes de la Capital Federal de 1936. Aprobado por el Honorable Consejo el 28 de febrero de 1936 y con carácter definitivo el 15 de enero de 1937. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación: Buenos Aires, 36-37.



ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y ARTES DOMÉSTICAS

Revista *El Monitor de la Educación Común* (1901) "Economía doméstica". Año XXI, N° 341, CNE, Bs. As., p. 10.

Otras disciplinas escolares como la Puericultura intervinieron muy fuertemente en la regulación y la crianza científica de los niños bajo la atenta mirada del médico varón. En este proceso el pensamiento eugenésico privilegió la constitución física y espiritual de la madre frente a la del padre, así como el "descubrimiento" del poder de la madre en la *socialización** de los niños/as. La influencia moral ejercida por la madre durante la infancia fue reconocida por todos los grupos y las *clases sociales**. Los cuerpos de las mujeres adquirieron cada vez más importancia. Pero dicha importancia se centró en sus cuerpos y sus capacidades por el hecho de engendrar hijos sanos para engrandecer la nación, para participar en la organización económica como fuerza de trabajo y para integrar el futuro ejército nacional. Aquellas mujeres que se alejaron o resistieron estos ideales generizados generalmente fueron estigmatizadas como "machonas" o "varoneras" ya que atentaban contra la reproducción, familia* nuclear y la grandeza de la nación. En definitiva estas disciplinas escolares contribuyeron en la difusión, con mayor o menor éxito, de las bases del patriarcado moderno, siendo el contrato sexual la primera condición de posibilidad para pensar a las esferas público/privado y su particular funcionamiento (Pateman, 1988; Cobo, 1995).

También los textos escolares y los libros de lectura, desde finales del siglo XIX y hasta los años 70 del siglo XX, contribuyeron a la configuración de guiones generizados. Recurrentemente, enseñaron que las mujeres y los varones eran jerárquicamente diferentes. Los cuerpos de las niñas eran débiles, suaves, dulces, delicados, de buen corazón, pasivos o temerosos, y los cuerpos de los niños eran fuertes, inteligentes, rudos, creativos y arriesgados. Asimismo, transmitieron una única visión sobre el trabajo doméstico, la división de tareas entre ambos sexos, la paternidad, la maternidad, la concepción de la familia, la concepción del trabajo para la mujer y para el varón, etc. (Wainerman y Heredia, 1999) No había lugar para opciones diferentes sobre la familia, el trabajo, la paternidad o la maternidad. Quienes osaron enfrentarla como el caso de los y las anarquistas, socialistas o comunistas tuvieron grandes dificultades.

La construcción de los cuerpos femeninos fue tan efectiva como la construcción de los cuerpos masculinos. De esta manera, la enseñanza de Nociones de Agricultura y Ganadería naturalizó la división sexual del trabajo. Esto a su vez afianzó la división del espacio público y privado como exclusivos y excluyentes para cada uno de los colectivos. La Instrucción Cívica puso en circulación saberes vinculados con un cierto sentido de la *ciudadanía** -deberes, derechos y responsabilidades- por el cual ésta quedaba asociada al varón, o mejor dicho, a ciertos varones. Por su parte, las Matemáticas, las Ciencias y las Artes Industriales legitimaron la inexpugnable relación entre la producción científica, el conocimiento "verdadero" y el mundo masculino.

Asimismo, la Educación Física o la práctica de ciertos Deportes (*basket-ball*, fútbol, *hand-ball*, *rugby*, *soft-ball* para los niños y pelota al cesto, *newcom* y *basket-ball* para las niñas) durante buena parte del siglo XX avaló y legitimó la construcción de ciertos estereotipos sexuales (Scharagrodsky, 2006). Ciertas capacidades y cualidades corporales se naturalizaron: desarrollar la fuerza en el varón y la coordinación y el ritmo en las mujeres. Al mismo tiempo las prescripciones sobre la orientación sexual fueron claras como muestran frases del tipo: "el ensueño se hace peligroso y a veces el joven adopta una conducta imaginativa" o "El impulso sexual se orienta hacia el otro sexo". La acción performativa de estos enunciados tenía dos objetivos claros que eran luchar contra la masturbación y contribuir a la consolidación de la matriz heterosexual. "El varón debe ser educado a lo hombre y la niña como futura mujer" decía Marrazzo en 1966 (Marrazzo, 1966: 59-62 y 216) La enseñanza del ideal heteronormativo como la única alternativa posible atravesó esta y otras disciplinas escolares. Los objetivos diferenciales en niños y niñas esencializaron supuestas características corporales propias de cada cuerpo sexuado:

Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, Educación Física Infantil, AMIBEF, Buenos Aires, 1967.

Objetivos:

“En los varones: incorporar elementos técnicos que requieran velocidad y fuerza, es decir, la búsqueda de obtención de resultados o rendimiento en base a esos medios.

En las mujeres: acentuar la gracilidad, plasticidad y soltura de los movimientos por sobre toda otra característica”. (p. 43).

Es clave que el rendimiento y la obtención de resultados hayan sido estimulados en el varón y muy poco en la mujer. La mayoría de los varones fueron preparados para la competencia activa (conquistadora) mientras que la mayoría de las mujeres fueron preparadas para la competencia pasiva, con virtudes para ser valoradas y elegidas por los varones que debían conquistarlas por su belleza y a la vez por su decoro y gracia. Claramente, el dispositivo deportivo contribuyó a introducir a los varones en el mundo de la competencia (laboral, económica, social, política*, etc.). Quienes se alejaron de estos ideales generizados, generalmente, estuvieron en peligro y fueron considerados como varones impostores y clasificados como “raritos”, “afeminados” o “maricas”.

Como señala Palamidessi “a comienzos de los ‘70 la preocupación por distinguir, separar y diferenciar las actividades de niños y niñas fue perdiendo importancia en la normativa curricular” (Palamidessi, 2000: 235). No obstante ello, la mayoría de las investigaciones actuales señalan que el currículum oculto y/o nulo produce y reproduce procesos binarios de generización altamente jerarquizados. Esto último puede apreciarse especialmente a la hora de la elección “vocacional” de las carreras de formación superior o universitaria en las que continúa la marca generizada (aún existe un predominio de los varones en ciertas áreas claves del saber como la física, la astronomía o la ingeniería aeronáutica) o en las microprácticas escolares que exceden el currículum formal y que definen el grado de significación que se le dan a determinados actos o responsabilidades que asumen los niños o las niñas como, por ejemplo, el traslado de un mueble realizado por un niño, o la atención de la limpieza del aula asignada a las niñas, o las formas de sancionar a uno u otro “sexo” por parte de las autoridades escolares, o la utilización del lenguaje o del cuerpo en el espacio cuyos usos son predominantemente masculinos.

Se presentan a continuación imágenes de ejercicios de gimnasia extraídos de libros de la época:

[Imagen 1](#)

[Imagen 2](#)

[Imagen 3](#)

6. Fragmentos corporales contemporáneos en la institución escolar: las coerciones

En las últimas cuatro décadas, la obsesión por el disciplinamiento corporal y por formas explícitas de control y vigilancia somática han perdido terreno. La insistencia en ciertas posiciones y posturas corporales como efectos de una ortopedia escolar se ha desvanecido. Los antiguos rituales pomposamente corporales se han esfumado. La antigua higiene como forma de encauzar moralidades confusas y peligrosas ha sido desplazada.

Sin embargo, los cuerpos en las escuelas siguen más presentes que nunca. De hecho, los contornos de las instituciones* escolares, junto con otras instituciones como la familia*, continúan inscribiendo en forma ambigua significados culturales y políticos a lo largo de la superficie de los mismos. La sexualidad, el deseo, el placer, las prácticas dietéticas y su relación con el autogobierno ascético, las prácticas higiénicas como formas de regulación y control de un cierto tipo de moral, la alimentación y la vestimenta como elementos de un determinado estilo de vida normal, activo y “saludable”, las prácticas gimnásticas y deportivas como formas de cuidado y mantenimiento de los cuerpos son permanentes manifestaciones presentes en la trama escolar. Pero si no hay vacío corporal es necesario preguntarse qué órdenes corporales se configuran en la actualidad escolar y cuáles son los cuerpos excluidos.

No resulta fácil contestar a estas preguntas. No obstante, y sin caer en el peligro de las generalizaciones, es posible afirmar que existen prácticas que generan sumisión y sometimiento sobre los cuerpos y las prácticas que generan resistencias, rechazos y reinterpretaciones que abren nuevos significados sobre los cuerpos. Los cuerpos son producto de ambos escenarios y de otras

muchas combinaciones.

Veamos algunos ejemplos, en clave de género, en los cuales cuerpos están incapacitados de resistir y de construir escenarios con otros significados. Así sucede en la escuela con la dominación y el maltrato en una clase de cualquier asignatura escolar en la cual ciertos comportamientos corporales, gestos y actitudes, movimientos, desplazamientos y usos del cuerpo quedan inscriptos en un “deber ser” en forma exclusiva y excluyente para cada género. Moverse como varón, vestirse como mujer, hablar como varón, sentir como mujer se convierten en regularidades corporales que “deben cumplir” –y que han aprendido a cumplir– los y las estudiantes configurando cuerpos masculinos y femeninos que contribuyen al mantenimiento de “cierto” orden sexual jerarquizado. De esta manera, se conservan ciertas relaciones de dominación, derechos y privilegios cuyo primer punto de embestida es el cuerpo y su fin la esencialización del mismo.

Un enorme universo de microprácticas escolares cotidianas condensa la generización de los cuerpos de los alumnos y de las alumnas. Por ejemplo, el uso del cuerpo en el espacio muestra con mayor asiduidad a los varones como protagonistas de los mismos y reafirma las metáforas de control e independencia como naturalmente masculinas: el centro del patio en el recreo, el centro del gimnasio durante una clase de educación física, la selección de ciertos lugares en el aula o el dominio –muchas veces intimidatorio– de los lugares próximos a la entrada de la escuela. Es importante resaltar que existe un escenario en el que se disputa el tipo de *performance* corporal, en el cual sobresalen los aspectos vinculados con la presentación corporal, la gestualidad, la vestimenta, las tácticas sexuales de conquista y el estilo corporal. Estas son situaciones que dejan afuera no sólo muchas mujeres sino, también, muchos varones.

Asimismo, determinadas microprácticas –propias del currículum oculto– controlan las emociones y la sensibilidad de los niños. Para el caso de los varones, la expresión de ciertos sentimientos, el culto a una especie de insensibilidad o dureza y la homofobia son, en mayor o menor medida, productos buscados en los procesos de escolarización. Bajo ciertas condiciones recurrentes en la actualidad, la práctica deportiva en el ámbito escolar genera este tipo de masculinidad y denigra a las otras masculinidades que no adscriben a las prácticas y a los discursos que generan la búsqueda del “buen encauzamiento varonil”. Estas y otras prácticas escolares continúan fervientemente transmitiendo, distribuyendo y poniendo en circulación el “pánico homosexual” con el fin no sólo de perseguir a los varones “impostores” sino también de asegurar y regular los lazos homosociales del resto de los niños. Estos lazos, en última instancia, son los que estructuran toda la cultura, o al menos toda la cultura pública y heterosexual considerada como políticamente correcta (Sedgwick, 1990).

Los “otros” cuerpos (diferentes, disidentes o subversivos) son juzgados por la cultura heteronormativa desde una supuesta normalidad como desviados. No hay lugar para los “raritos”. De esta manera, los contactos corporales prolongados sobre ciertas partes del cuerpo son considerados inapropiados e indeseables. El propio lenguaje establece el límite simbólico y material sobre aquellos que osan desafiarlo como muestran epítetos como “mariquita”, cobarde, “puto”, amanerado o expresiones como “te la comes”, “traga sable”, “culo roto”, etc. Recuérdese que los lexemas no sólo designan sino que construyen la realidad. En este caso, ubican al “otro” en una escala jerárquica en la cual el cuerpo y el deseo son elementos referenciales. Toda una batería de prácticas escolares alertan sobre el peligro de las uniones corporales cercanas entre niños de un mismo sexo. Todo indicio de carga erótica o emoción excesiva entre varones, común en otras épocas, es prescripto. Está claro que la prohibición de la homosexualidad es particularmente importante en las definiciones modernas de la masculinidad y que los procesos de escolarización han sido muy eficaces en el logro de este objetivo.

La experiencia homosexual suele ser denigrada en los discursos y los diálogos de los varones heterosexuales como una forma autoafirmación de la matriz heterosexual. La hostilidad hacia quien se aparta del “buen camino heterosexual” involucra a todos los actores escolares (directores/as, regentes/as, preceptores/as, inspectores/as, porteros/ras, padres y madres, etc.) y genera una movilización y ansiedad escolar pocas veces igualada.

Generalmente la experiencia homosexual está excluida o silenciada del currículum formal. Sin embargo, ciertas prácticas escolares nos recuerdan que este tema es fuente de preocupación constante y recurrente entre los y las jóvenes. De hecho, un conjunto de prácticas escolares exponen el problema con auténtica crudeza. Entre dichas manifestaciones se destacan los graffitis escolares. Estas prácticas, que son más propias y más cercanas a la realidad de los alumnos y alumnas que muchos de los textos autorizados, controlados, supervisados y aceptados por las autoridades escolares, contribuyen a exaltar cierto universo masculino heterosexual y a humillar otras opciones posibles. Por ejemplo, en los graffitis de amor o de sexo como “Lucas, te amo, firmado Cecilia”, “Jorge te amamos, firmado las chicas” o “Ser, te amo, tu novia”, el común denominador es la heterosexualidad: un varón ama a una mujer o una mujer ama a un varón. Los límites aquí no se rompen. Usualmente no se identifican nombres masculinos completos que se amen o dos nombres femeninos completos que se amen.

Los graffitis en torno a la sexualidad adquieren un mensaje claro: la heterosexualidad es la norma y quien no la cumpla es denigrado y sancionado: “Nick puto”, “Marcelo de 4to. 1ra. te la comes”, “Diego, puto comilón”, “Jorge M. te rompieron el culo”, “los de la mañana son todos putos”, También se sanciona la infidelidad, especialmente femenina: “Rocío burra y cornuda”. Asimismo, entre los dibujos graffitados más recurrentes se destaca el del pene, siempre presentado erecto, “como en una actitud alerta de interrogación, curiosidad o afirmación” (Carter, 1998), apuntando, la mayoría de las veces, hacia arriba y en ciertas ocasiones eyaculando. El signo biológico garabateado en las paredes de los baños o en las paredes o en las sillas de las aulas reduce al sexo a una sola forma, la del

macho: el pene y los testículos. La omisión de los órganos de la hembra, también, es paradigmática: es sinónimo de inexistencia y de silencio. Es evidente que, cuando se intenta valorar algún aspecto de la “realidad” (un equipo de fútbol o un conjunto de música o una persona), los términos refieren a ciertas cualidades o atributos que circulan en el imaginario social como ‘masculinos’: “el aguante”, el “tener huevos”, “el mandar” o “el ser capo”. Asimismo, la falta de dichos “atributos” es sinónimo de pérdida de masculinidad. El extremo de esta pérdida es el “puto”, aunque en la mujer ser tildada de puta tiene otra proyección semántica. Pese a que el graffiti es considerado como una práctica social que se aleja de lo instituido y que, en general resiste al orden hegemónico vigente; desde una perspectiva generizada sucede todo lo contrario ya que, salvo raras excepciones, refuerza y acentúa el orden masculino homofóbico, sexista y jerárquico que existe en otros espacios y prácticas sociales. (Scharagrodsky, 2003)

7. Fragmentos corporales contemporáneos en la institución escolar: las resistencias

Este escenario coercitivo y dominante encuentra resistencias, rechazos, quiebres, negociaciones y resignificaciones. Ningún discurso ni práctica social, por más coercitiva que sea, genera absoluta reproducción. Cualquier interacción social, genera ambigüedades, contradicciones, intersticios y espacios de fuga. De hecho, muchos cuerpos y subjetividades en el ámbito escolar se oponen tenazmente a ciertos procesos de violencia física y simbólica. Efectivamente, diversos actores imbricados en la trama educativa cuestionan prácticas sexistas, homofobas, discriminadoras o intolerantes, en donde el “otro” siempre es visto como un enemigo, un extraño, un loco o, en el mejor de los casos, un excéntrico. De esta manera, los escenarios escolares quedan abiertos al encuentro y al diálogo, aunque siempre acompañados de tensiones y conflictos. En consecuencia, el sistema educativo, a partir de un conjunto de prácticas, saberes y discursos, puede generar escenarios de equidad o inequidad (Connell, 2001).

Veamos algunos ejemplos, en clave de género, en donde los cuerpos resisten y construyen nuevos sentidos y significados frente a aquellos/as que intentan naturalizar escenarios escolares. Por ejemplo, los cuerpos resisten órdenes coercitivos y subordinantes cuando la cultura corporal no tiene un sólo “sexo” como destinatario. O cuando ciertos actores escolares cuestionan los procesos de jerarquización sexual que instalan como normal que los varones deben aprender ciertas disciplinas escolares y las mujeres otras. Hay resistencias cuando se enseñan las otras historias del cuerpo, el placer, el deseo o las mujeres. Por ejemplo, cuando se mencionan y analizan los diferentes feminismos decimonónicos y sus disputas cuyo eje central, a no dudarlo, fue el cuerpo femenino y también el masculino. Hay resistencias cuando se enseña la sexualidad más allá de reproducción o cuando la heterosexualidad no se convierte en la única matriz de deseo posible, correcta y “verdadera”. Hay resistencias cuando se denuncia la jerarquización del cuerpo en donde el falo ocupa el lugar de autoridad y el ano representa la zona de oscuridad, de profundidad y de peligro, especialmente, para los varones. Hay resistencias cuando se equilibran los usos de los espacios escolares entre varones y mujeres o cuando la violencia* física o verbal se denuncia. Hay oposición cuando se aceptan que otras identidades que no sean las heterosexuales pueden ejercer la docencia y puedan vivir gozosamente su propia elección. Hay impugnación cuando se empodera a aquellos cuerpos que han sido silenciados, sometidos y excluidos. Hay rebeldía cuando se toma en serio la coeducación entre varones, mujeres y otras identidades. Hay desobediencia cuando se cuestionan las formas tradicionales del sentir y se estimulan nuevas formas de conectarse y vincularse con el otro/a. Hay transgresión cuando los graffitis escolares dotan de nuevos sentidos a los cuerpos y a los placeres o cuando los graffitis son visibilizados y discutidos por los docentes y alumnos/as. Hay subversión cuando se discuten diferentes perspectivas relacionadas con tópicos como el embarazo, la maternidad, la paternidad o la familia* más allá del relato único, homogéneo y totalizante. Hay rompimiento y quiebre cuando se examina críticamente los criterios tradicionales de belleza los cuales con mucha frecuencia conducen a la bulimia o a la anorexia. En síntesis, hay resistencias cuando se cuestionan las formas tradicionales de presentar y representar las diferencias, en este caso, corporales y sexuales y cuando se plantea la posibilidad de existencia de otros relatos y vivencias corporales. Vale decir, cuando se rompe con la idea de diferencia jerárquica, oposicional, binaria y excluyente.

Muchas prácticas escolares reducen o inclusive eliminan las diferencias de género. Como señala Connell, “currículos comunes, horarios compartidos, espacios igualmente frecuentados, similares rutinas en las clases, no son elementos menores de la experiencia de los niños y niñas en las escuelas”. (Connell, 2001: 160) Estas estrategias pueden, aunque no siempre suceda, erosionar las diferencias de género, y centrar su atención en el crecimiento individual de los estudiantes con independencia de su identidad* de género, de su orientación sexual, de su color de piel, de su estatura, de su peso o de su origen social.

La aceptación del cuerpo como efecto de éstas y otras prácticas nos abre la esperanza de poder* deconstruirlo. Cualquiera de las dimensiones corporales aquí señaladas pueden resignificarse. Vale decir, al ser aprendidas son plausibles de ser cambiadas y (des)aprendidas. Sólo es cuestión de animarse a examinar críticamente los discursos, saberes y prácticas que circulan en el ámbito escolar y generar nuevos sentidos y significados en donde alumnos/as, maestros/as y profesores/as, directores/as, padres/madres, etc., se comprometan en la construcción de nuevos escenarios en donde prevalezca la igualdad y el respeto a la diferencia y a los “diferentes”.

Consideraciones finales

La pesada maquinaria escolar moderna, otrora productora de órdenes corporales disciplinados, higiénicos, binarios, homogeneizantes y rutinizados, pareciera debilitarse. No obstante ello, los cuerpos en las escuelas siguen estando más presentes que nunca: cuerpos en donde la vestimenta y la apariencia se convierten en un operador de distinción social, cuerpos bulímicos, anoréxicos o desnutridos, cuerpos inscriptos en órdenes homofóbicos y patriarcales, cuerpos devaluados y jerarquizados, cuerpos cuya única forma de comunicación es el contacto violento con el otro, cuerpos en donde una “mirada” genera una agresión, cuerpos violados, cuerpos violentados, cuerpos “insensibles”, cuerpos desprotegidos, cuerpos drogados, cuerpos “cuestionados” por embarazos, tatuajes, *piercing*, posturas “afeminadas” en los varones y “machonas” en las mujeres, etc. La representación sobre estos cuerpos no es monolítica, sino que presenta ambivalencias y contradicciones. Pese a ciertas resistencias y determinados cuestionamientos las tendencias a la desigualdad, la homofobia, el racismo, la misoginia o el sexismo, parecen estar presentes en la escuela y pocos actores educativos se hacen “carne” de estos problemas.

Frente a este escenario caracterizado como injusto y desigual, consideramos que la escuela puede generar una nueva cultura corporal que deje atrás las tendencias coercitivas y subordinantes y visibilice aquellas que se resisten y se rebelan. Para ello es necesario darle voz a los cuerpos ignorados y sometidos con el fin de construir contextos en los cuales la justicia, la solidaridad, la empatía con el otro/a, la igualdad y el respeto a la diferencia y a los “diferentes” empiece por el cuerpo y se haga “carne” en él.

El desafío pedagógico y educativo exige resignificar la violencia* simbólica, la psicológica y la física sobre el cuerpo, las emociones y sensaciones, la sexualidad, al deseo y al placer, a los contactos corporales. En contexto complejo, heterogéneo y contradictorio, la disyuntiva escolar parece tan vieja como nueva. La cuestión es si el desafío toma “cuerpo” o no lo toma. Quizá valga la pena animarse a construirse 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.

Después de la clase

La clase planteó un tópico a explorar en la escuela: la cuestión del cuerpo en los discursos, las prácticas, el curriculum. Una cuestión entendida como interrogación, como búsqueda acerca de los cambios necesarios para nuevos sentidos del estar, del “poner” el cuerpo en la escuela.

La bibliografía básica que acompaña esta clase es una ponencia sobre el campo de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Comienza el texto con estos interrogantes que seguramente hacen eco en nuestras prácticas: "¿Se puede educar la sexualidad? ¿Qué contenidos deberían enseñarse para las generaciones actuales? ¿qué representaciones sobre los cuerpos sexuados, los géneros y las sexualidades han persistido se reproduce en esta educación? Y finalmente, ¿qué podemos aprender de la historia de la educación sexual que nos pueda aportar para pensar fundamentos y prácticas pedagógicos para los tiempos actuales?"

La actualidad de sus planteos convoca al análisis y al debate curricular.

Esperamos que esta lectura los animen para el mejoramiento de las prácticas educativas.

Hasta la próxima clase.

Bibliografía citada

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P., (2006) Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo.

Barrancos, D., (1990) Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo, Buenos Aires: Contrapunto.

Barrancos, D., (2002) Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Boltanski, L., (1975) Los usos sociales del cuerpo. Buenos Aires: Periferia.

Bourdieu, P., (2000) La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Burke, P., (ed.) (2003) Formas de hacer historia. Madrid: Alianza Editorial.

Carter, A., (1998). Graffitis. En F. Puppo (comp.). Mercados de deseos: una introducción en los géneros del sexo. Buenos Aires: La Marca.

Chauvelot, D., (2001). Historia de la histeria: sexo y violencia en lo inconsciente. Madrid: Alianza Editorial.

Cobo, R., (1995) Fundamentos del Patriarcado Moderno. Jean Jacques Rousseau. Madrid: Cátedra.

Connell, R., (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En Revista Nómadas (14), 156-171.

Di Liscia y Salto, G., (eds.). (2004) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*. Universidad Nacional de La Pampa: Santa Rosa.

Foucault, M., (1986). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M., (1992). Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.

González Leandri, R., (2001). La elite profesional docente como fracción intelectual seleccionada Argentina: 1852-1900. En Anuario de Estudios Americanos (58), 513-534.

Lavrin, A., (1998) Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940. Lincoln and London: University of Nebraska.

Le Breton, D., (2002). Sociología del cuerpo. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lopes Louro, G., (1997). Produciendo sujetos masculinos y cristianos. En Veiga Neto (comp.) Crítica post-estructuralista y educación (pp. 91-118). Barcelona: Laertes.

Nari, M., (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). En Revista Mora (1), 31-45.

Nari, M., (1999). La eugenesia en Argentina, 1890-1940. En Revista Quipu (12)3, 343-369.

Nari, M., (2004) Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires, 1890-1940. Buenos Aires: Biblos.

Narodowski, M., (1994) Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires: Aique.

Nouzeilles, G., (2000). Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo (Argentina 1880-1910). Buenos Aires: Beatriz Viterbo.

Nouzeilles, G., (1999). Políticas médicas de la histeria: mujeres, salud y representación en el Buenos Aires del fin de siglo. En Revista Mora (5), 97-112.

Palamidessi, M., (2000). Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En S. Gvirtz (ed.) Textos para repensar el día a día escolar (pp. 213-242). Buenos Aires: Santillana.

Pateman, C., (1988). The Sexual Contract. Cambridge/Oxford: Basil Blackwell.

Puiggrós A., (1990). Sujetos, disciplina y curriculum. (1885-1916). Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós A., (1996). Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo. Buenos Aires: Kapelusz.

Salessi, J., (1995). Médicos Maleantes y Maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914). Buenos Aires: Beatriz Viterbo.

Salvatore, R., (2001). Sobre el surgimiento del Estado médico legal en Argentina (1890-1940). En Estudios Sociales (20), 81-114.

Scharagrodsky, P., (2003). Los muros escolares tienen la palabra. Un análisis de los graffitis, los carteles y los murales actuales en la escuela argentina. En Revista Universidad de Medellín (76), 45-60.

Sedgwick, E., (1990). Epistemology of the Closet. Berkeley: University of California.

Silva, Tomaz Tadeu da, (2001) Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. Barcelona: Octaedro.

Silva, Tomaz Tadeu da, (1995) O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Stepan, N., (1991). The Hour of Eugenics. Race, Gender and Nation in Latin America. Ithaca & London: Cornell University Press.

Turner, B., (1989). El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social, México: Fondo de Cultura Económica.

Vigarello, G., (2005). Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico, Buenos Aires: Nueva Visión.

Wainerman, C. y Heredia, M., (1999). ¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria, Buenos Aires: Belgrano.

Bibliografía obligatoria

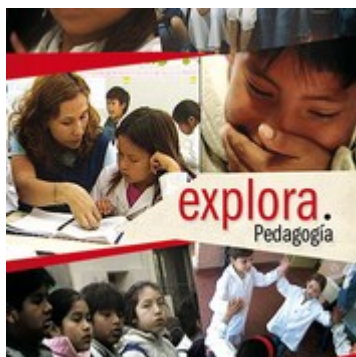
La lectura obligatoria de esta clase es:

Zemaitis, S. (2019). El campo de la educación sexual en la Argentina contemporánea: Una revisión histórica para repensar los desafíos pedagógicos actuales. Ponencia en Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social, 27 de junio de 2019 Universitat de Barcelona. Disponible [aquí](#).

Lecturas audiovisuales

En este video de la serie *Explora* del Canal Encuentro participa el autor de esta clase.

 CANAL ENCUESTRO



Serie El cuerpo

¿Qué se enseña en las escuelas? ¿A quién involucra la educación? ¿Para qué sirve un diseño curricular? ¿Qué participación tienen las familias en la comunidad educativa? Mariana Briski entrevista a reconocidos pedagogos de nuestro país y desarrolla estos y otros temas fundamentales de la educación.

[Lee el artículo en encuentro.gob.ar >](#)

Itinerarios de lectura

Si le interesa profundizar en la historia del cuerpo, le sugerimos:

Feher, M et al. (1991) Fragmentos para una historia del cuerpo. Madrid. Taurus.

Está compuesto por tres volúmenes que compilan ensayos referidos tanto a Oriente como Occidente, a la antigüedad como al mundo medieval y a nuestros días. Historiar el cuerpo humano en esta obra implica una perspectiva fundamentalmente antropológica y multicultural que a su vez refleja la dificultad para pensar la historia del cuerpo con sentido de totalidad. Puede consultarse el índice de cada tomo en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5586#volumen10990>

Le Bretón, D. (1990) Antropología del Cuerpo y Modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.

Las representaciones sociales asignan al cuerpo una posición determinada en el seno del Simbolismo general de una sociedad. Ahora bien, ¿qué es lo que hace del cuerpo un tema privilegiado de prácticas, discursos e imaginarios en las Sociedades Modernas? David Le Breton, tomando el cuerpo como hilo conductor, nos proporciona una perspectiva antropológica de la modernidad. Antropología del cuerpo, antropología del presente, este libro se vale de la etnología y de la historia para apreciar desde un ángulo insólito la lógica social y cultural que se encuentra en el corazón de la medicina moderna y en los ritos sociales, así como en la preocupación actual por la salud, la apariencia y el bienestar corporal.

Vigarello, G. (2005.) Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico, Nueva Visión, Bs. As.

El cuerpo corregido es el que la cortesía y el decoro han tratado de dibujar durante mucho tiempo; es también el que indican las prescripciones de la higiene y de la gimnasia; es en suma aquel al que no dejan de referirse múltiples enfoques contemporáneos de las pedagogías corporales.

El libro consta de cuatro partes: I La tradición entre urbanidades y corsés; II Organización y distribución del trabajo corrector; III Racionalización de la cifra y la IV De la fórmula higiénica a la aparición de la psicología.

Si desea leer investigaciones recientes sobre la educación sexual integral, le proponemos:

Barria Diaz, D. y Niebles Gutierrez, Á. (2020). Concepciones sobre la sexualidad en adolescentes de una escuela primaria en el sur de Chile. Rev Hum Med [online]. 2020, vol.20, n.1, pp.48-65. Disponible [aquí](#).

Bustos, L. (2019). Entre el rosa y el azul: desafíos de la expresión de género en las clases de educación física. XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible [aquí](#).

Faur, E. y Lavar, M. (2018). Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, 2018. Disponible [aquí](#).

Gangli, C. (2018). Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe. Tesis de Maestría. Universidad de Rosario. Disponible [aquí](#).

Gelpi, G. I., Pascoll, N., y Egorov, D. (2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. Revista Iberoamericana De Educación, 80(2), 61-80. Disponible [aquí](#).

Parra, S. (2020). Sexualidades mediatizadas. Estado del arte, jóvenes, educación y medios digitales. Folios, 51, 129-149. Disponible [aquí](#).

Si desea leer investigaciones recientes sobre la educación física en contexto de cuarentena, le proponemos:

Baena-Morales, S., López-Morales, J., & García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19 (Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19). Retos, (39), 388-395. Disponible [aquí](#).

Martínez-Hita, F. J. (2020). Propuestas activas en Educación Física durante el confinamiento por el Covid-19. Lecturas: Educación Física y Deportes, 25(266), 2-13. Disponible [aquí](#).

Rodríguez, N. B., & Trybalski, M. I. (2020). Plan de continuidad pedagógica, educación física y estado de excepción. Estudio sobre la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires . Revista Tempos E Espaços Em Educação, 13(32), 1-21. Disponible [aquí](#).

Itinerario virtual

Lo invitamos a recorrer exposiciones virtuales en las que se hacen presentes la temática del cuerpo en la escuela:

Biblioteca Nacional del Maestro. Argentina. Exposiciones virtuales. *Las mujeres en la educación argentina*. 1850-1950 en Memorias de la educación argentina. [Clic aquí](#)

Museo Virtual de la Escuela. Universidad de Luján. Argentina. *El patio – El aula*.

[Clic aquí](#)

[Clic aquí](#)

Museo Escolar Marrazes-Leiria (Portugal). Su origen ha sido un proyecto pedagógico de un docente con sus alumnos que se convirtió en una propuesta asumida por el Estado.

[Clic aquí](#)

Museo Pedagógico de Aragón.

[Clic aquí](#)

Museo Escolar Virtual de Klagenfurt (Austria). Virtuelles Schulmuseum Klagenfurt.

Hacia la derecha de la página encontrará las fotos sobre las que puede hacer click para agrandar.

[Clic aquí](#)

¿Cómo citar esta clase?

Scharagrodsky, P. (2009). *Clase 13: Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales*. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada