

# EL CUERPO... UN ECLIPSE A DEVELAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Marta Busani; Sandra Yamzon

**RESUMEN** – El presente artículo surge de la producción de conocimientos realizado por un equipo de investigación, perteneciente al Dpto. de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, -Viedma, Río Negro, Argentina-, donde se indagaron aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula que involucran la comprensión -o no- del cuerpo de los alumnos y de los docentes en dicho proceso. La presencia del cuerpo de los alumnos en su aprendizaje, se encuadró en la construcción teórica de la singularidad psíquica del educando (Benbenaste, 1995-1996) que sostiene una concepción de sujeto del aprendizaje que además de ser inteligente, es sujeto simbólico; es decir que su potencial para aprender dependerá de la significación de su propio cuerpo. Para indagar la presencia del cuerpo de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje se han trabajado los desarrollos de la pedagogía crítica, especialmente lo referido al concepto de cuerpo/sujeto (Mac Laren, 1994; 1997); que da cuenta de la profunda imbricación e interacción entre cuerpo y subjetividad. La metodología cualitativa con que se han abordado las indagaciones nos ha permitido utilizar técnicas distintas para trabajar con los/as alumnos/as y con las docentes. Hemos realizado, entrevistas clínicas con alumnos/as, talleres de implicación corporal e interrogación crítica con docentes y observaciones de clase, que han puesto de relieve la interacción del cuerpo/sujeto de alumnos y docentes. En el desarrollo de este trabajo intentamos dar cuenta de las cuestiones relevantes en relación a la presencia del cuerpo –o la no conciencia del mismo- como un eclipse a develar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Cuerpo humano. Docentes. Educación. Aprendizaje. Estudiantes.

---

*Marta Busani - Profesora Titular Regular de Psicología del Aprendizaje. Magister en Educación. Directora de Investigación. Depto de Psicopedagogía. UNCo.  
Sandra Yamzon - Licenciada en Psicopedagogía. Integrante de equipo de Investigación. Depto de Psicopedagogía. UNCo.*

---

*Correspondência  
Las Heras 672 - Viedma - Río Negro - R. Argentina  
E. Mail: mnbusani@uncoma.edu.ar  
T.E: 02920-424643*

## INTRODUCCIÓN

*“Una mujer me duele en todo el cuerpo”*

J. L. Borges

Las indagaciones que venimos realizando en torno a las situaciones de enseñanza aprendizaje en el aula, nos han situado ante un objeto de estudio poco investigado en nuestro país. Este objeto involucra la comprensión - o no - de la significación del cuerpo de alumnos y docentes en ese complejo proceso didáctico de enseñar y aprender y, las consecuencias que se derivan de este problema en la promoción de aprendizajes significativos, así como en la estimulación del pensamiento creativo y autónomo de los estudiantes. El objetivo es identificar y esclarecer en la interacción áulica ciertos vestigios de la naturalización de la evasión del cuerpo en la escena central que opera como obstáculo para suscitar aprendizajes con sentido.

La comprensión de la significación del cuerpo de los alumnos en su aprendizaje, se encuadró en la construcción teórica de la singularidad psíquica del educando<sup>1,2</sup> que sostiene una concepción de sujeto del aprendizaje que además de ser inteligente, es sujeto simbólico. La forma en que está simbolizando su propio cuerpo ejerce una influencia decisiva en el potencial de razonamiento del alumno y en la significación que otorga a los conocimientos escolares. Esta categoría sostiene que un sujeto aprende, es decir, objetiva la realidad y produce conocimiento en la medida en que puede distribuir el placer en diversas representaciones sin quedar atrapado en una representación en particular.

Para indagar la comprensión de la presencia del cuerpo de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje se han trabajado los desarrollos de la pedagogía crítica, especialmente lo referido al concepto de cuerpo/sujeto<sup>3,4</sup>; que da cuenta de la profunda imbricación e interacción entre cuerpo y subjetividad. Este autor define el cuerpo/sujeto como "... el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado...". La inscripción y construcción de los significados instituidos en el terreno de la carne, son analizadas desde esta teoría a

partir de la conceptualización del término encarnamiento. Para pensar en cambio la reconstitución del significado, la teoría utiliza el concepto de reencarnamiento.

## MÉTODO

La metodología cualitativa con que se ha abordado la indagación nos ha permitido utilizar técnicas distintas para trabajar con los/as alumnos/as y con las docentes\*. Hemos realizado entrevistas clínicas con alumnos/as, talleres de implicación corporal e interrogación crítica con docentes y observaciones de clase, que han puesto de relieve la interacción del cuerpo/sujeto - de alumnos y docentes.

Las entrevistas clínicas - semiestructuradas - realizadas a los alumnos nos han facilitado la exploración de respuestas por parte de cada sujeto sobre sus ideas acerca del proceso realizado en sus propios aprendizajes. Una vez instalado el tema, con cada alumno/a y a partir de las repuestas que se fueron obteniendo, se les fue planteando nuevas situaciones o situaciones alternativas, para explorar las argumentaciones elaboradas por los sujetos en cada caso. De este modo, se trabajaron los niveles de razonamiento y simbolización en los alumnos, inferidos a partir del análisis de los datos recogidos en esta instancia, como así también y en relación a lo anterior, la posición otorgada a los alumnos como cuerpo/sujeto en el proceso de aprendizaje.

La utilización de los talleres de docencia crítica como procedimiento metodológico fue empleado para facilitar la implicación corporal y discursiva de las docentes, para una mayor comprensión de los significados hegemónicos encarnados y reproducidos en sus prácticas escolares y, para que no sea una mera selección y enlace de datos sin participación activa de quienes son los actores principales del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los talleres, tanto en los momentos de implicación corporal, como en los de reflexión espontánea o de reflexión crítica, se constituyeron en una práctica no habitual de sentir y pensar el propio cuerpo, a la par de tener la oportunidad de pensar las conexiones que operan en la enseñanza y el

\* Decimos "las docentes" debido a que a lo largo de toda la investigación se trabajó únicamente con docentes de género femenino, no participaron docentes de género masculino a pesar de haber sido invitados.

aprendizaje. La novedad de la técnica –Taller de Docencia Crítica-, trascendió la comprensión empírica y el uso de la misma, para instalarse a modo de experiencia reflexiva en el cuerpo/sujeto de las docentes que participaron de los talleres.

La observación de clase se utilizó como complemento de las técnicas explicitadas anteriormente y con ella se puso el énfasis en la interacción entre docentes y alumnos, tomando los hechos de la realidad para cotejar lo explicitado discursivamente con los datos de la experiencia en el aula mientras se desarrollan las acciones escolares entre sujetos, especialmente una minuciosa observación del acontecer áulico que no siempre coincide con el discurso y aporta otros significados en relación al objeto investigado.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se intenta poner en discusión algunos hallazgos que resultaron significativos a lo largo del recorrido de nuestro trabajo focalizando en la conceptualización del cuerpo/sujeto y su repercusión en los protagonistas del aula que sostienen el proceso de enseñanza aprendizaje.

La singularidad psíquica del educando se puede explicar desde dos posicionamientos teóricos diferentes e irreductibles entre sí, pero queremos permitirnos una discriminación, para dar claridad a nuestra explicación sobre los efectos que provoca su simultaneidad en la producción del pensamiento.

El psicoanálisis da cuenta de la constitución de la estructura subjetiva como soporte que sostiene al sujeto constituido en el campo del Otro y que gracias a la transformación de la libido, que ha escapado a la represión en pulsión epistemo-fílica, determina el investimento libidinal de los conocimientos y posibilita el desarrollo evolutivo de la actividad intelectual. “[...] al nacer hay un organismo, ni siquiera un cuerpo, menos aún, un sujeto. Para asistir al advenimiento de un cuerpo y de un sujeto, hay que recorrer un camino en el que aparece el Otro que lo sujete a un deseo conectado con la vida, la sexualidad, la autonomía [...]”<sup>5</sup>. El psicoanálisis habla de un cuerpo erógeno, es el cuerpo del lenguaje, libidinizado por Otro quien deja sus marcas y, a partir de allí, se comunicará con el entorno y podrá otorgar sentido al conocimiento en la medida que pueda experimentar placer aprendiendo.

Esta singularidad se puede explicar además, desde la psicología genética, por las estructuras cognitivas que en sucesivas equilibraciones designan la capacidad de autorregulación, operando con abstracciones empírico-reflexivas que le posibilitan al sujeto las representaciones operatorias de las transformaciones del objeto.

Cuando hablamos de sujeto de conocimiento, mantenemos vigente el entrecruzamiento del deseo y las representaciones del objeto, es decir, el conocimiento es efecto de la inteligencia mientras que el saber es el efecto del deseo inconsciente, ya que ambos lo producen simultáneamente a su manera<sup>6</sup>.

Desde el punto de vista del sujeto del conocimiento, cuando éste se pone a pensar, no puede hacerlo si no se nombran los conceptos. Los conceptos no pueden ser aprehendidos si no son nombrados y al nombrarlos, se traducen en significantes que tendrán una resonancia particular respecto de la historia de cada cuerpo singular, según la forma en que fue erotizado el cuerpo, que está pronunciando o escuchando un concepto. El efecto de resonancia de significación se traduce en formas distintas de pensamiento e inclusive puede debilitar la concentración, el razonamiento, y se puede observar en el aula como desatención, distracción, hiperactividad, etc. Benbenaste<sup>2</sup> dice: “Cuando uno está produciendo y pensando, aún en el plano científico, no escapa a que cada vez que pronuncia o escucha un concepto, tiene una resonancia en su propio cuerpo. Uno no piensa en cualquier lado, piensa en el cuerpo”.

Las representaciones del mundo objetivo que el alumno construye, en tanto conceptos aprehendidos, devienen de una intersubjetividad que se constituye en gradiente tensional para la singularidad psíquica con la que cada uno otorga sentido a los objetos de conocimiento, es decir, una cadena de razonamientos lógicos referidos a determinadas representaciones objetivas, sólo es posible de realizar en tanto haya un sostenimiento basado en la lógica inconsciente, así como la fluidez subjetiva objetiva – que le permite al alumno aprender y ser creativo-, está ligada a la tolerancia del sujeto para organizar lo desorganizado, sin sentir angustia, en términos de articulación entre los esquemas operatorios de que dispone y los sentidos que resuenan en su

cuerpo, desde los significantes lingüísticos. Es el sentido lo que sostiene las secuencias del pensamiento y la producción del alumno en su aprendizaje, ya sea ésta escrita u oral.

El concepto de singularidad psíquica del educando se operacionaliza con la noción de estrategia de pensamiento. Esta noción otorga un lugar significativo al cuerpo que deviene tal por un complejo proceso de subjetivación por el cual el cachorro humano se constituye en sujeto. De Lajonquière<sup>6</sup> afirma refiriéndose a Freud: "[...] nos abrió los ojos para que donde creíamos ver un organismo, pudiéramos escuchar el murmurar de un cuerpo". La estrategia de pensamiento pone de relieve las expresiones del cuerpo en cada sujeto singular más allá del rendimiento intelectual de cada alumno, ya que las posibilidades de otorgar sentido a los objetos de conocimiento y a las interacciones que suceden de manera simultánea con el pensamiento, están íntimamente relacionadas con la historia que le aconteció y con lo que el sujeto está transitando en la vida.

En el espacio del aula interactúan distintas vinculaciones a las que llamamos configuración áulica<sup>7</sup>, puesto que se configura una serie de representaciones, tanto en los alumnos como en los docentes, que contribuyen a facilitar o dificultar en el alumno, el camino para acceder creativamente a los conocimientos propuestos por la escuela.

La producción singular es la expresión de la relación que establece cada educando con determinado objeto de conocimiento. En el aula se puede escuchar el murmullo del cuerpo evidenciado en sus formas de responder a las consignas, su atención o desatención, su concentración, su hiperactividad o su inmovilidad, sus tiempos lógicos, en fin, lo que sucede en la intersubjetividad áulica expresa la comunicación del sujeto con su entorno, pues el aprendizaje se dramatiza en el cuerpo, entra en escena y se vuelve actor principal del acto de enseñar-aprender<sup>8</sup>. En la medida que los alumnos tengan la oportunidad de realizar conexiones significativas, irán superando la ansiedad que genera el encuentro con lo desconocido – y su resonancia en el cuerpo -, particularmente en los momentos pautados como temas nuevos o evaluación que resultan detonantes simbólicos y cognitivos, con diversos significados para las posibles articu-

laciones entre la estrategia de pensamiento y la productividad de los alumnos.

Por el tipo y calidad de las respuestas registradas en el trabajo de campo, se pudo inferir que los alumnos se ven obligados a recurrir a reglas o fórmulas mnemotécnicas descontextualizadas, sin poder realizar conexiones significativas entre conceptos, aunque cuenten con las estructuras operatorias y la capacidad simbólica desde donde organizar los conocimientos y otorgar sentido a sus aprendizajes. Por otro lado, el excesivo verbalismo de los docentes, aparece ante los alumnos como certezas que no pueden cuestionar, pues no se da espacio a la duda, a la formulación de hipótesis, a la confrontación de ideas, ni se guían los razonamientos de los educandos. El exceso de verbalismo docente se revela como un fuerte obstáculo epistemológico, a partir de la fuerza significativa con la que los niños invisten la palabra del docente. La palabra no es inocua, el docente debería sostener una ética de la palabra, que incluya el bien decir y el saber callar, ser responsables de las palabras con las que interviene pues marcan y producen un posicionamiento diferente en cada caso. "[...] la palabra del adulto educa en la proporción en que liga y moldea la impetuosidad pulsional. Las palabras marcan pues cargan el peso de la sabiduría de las culturas"<sup>9</sup>. El inmoderado verbalismo docente está direccionado por la cultura escolar hegemónica que sólo atiende al aprendizaje cognitivo y homogeneiza el proceso de enseñanza aprendizaje de forma ritualizada, fortaleciendo la reproducción memorística de contenidos desgarrados del texto y del contexto.

Esa fuerza significativa del lenguaje en el proceso de enseñanza aprendizaje, se pudo inferir también al trabajar con docentes la categoría cuerpo/sujeto<sup>3,4</sup>, en la segunda parte de nuestra investigación. El docente es un sujeto sujetado a un orden social, que lleva adelante una práctica educativa justificada desde un discurso pedagógico que enuncia desde un lugar ideológico y teórico. Este lugar es el efecto del entrecruzamiento de diferentes discursos, de su práctica cotidiana y de su deseo en juego<sup>10</sup>.

Para hablar de cuerpo/sujeto hacemos referencia a las inscripciones que la cultura imprime en el terreno de la carne como manifestación del devenir histórico social y que se reconoce

en las subcategorías de encarnamiento y reencarnamiento.

El encarnamiento remite a la relación mutuamente constitutiva de la estructura social y la subjetividad, a partir de un complejo proceso de inscripción en el cuerpo de los sujetos, de significados instituidos hegemonícamente al interior de las prácticas y relaciones sociales. Este proceso refiere también a la individuación como pasaje de una realidad en la que el individuo deja de ser miembro inseparable de la comunidad, del cuerpo social y de la naturaleza, para volverse cuerpo para él solo, es decir para cada individuo, separado de la naturaleza y la cultura.

El encarnamiento de significados hegemonícos se manifiesta en el proceso de enseñanza aprendizaje, en las tareas que hacen al enseñar y evaluar los contenidos programáticos, apareciendo como un instrumento válido al servicio de la homogenización. La igualdad en los puntos de llegada, definidos por los lineamientos de acreditación, no se cuestiona, es más, se justifica desde la práctica en el aula, al enseñar y evaluar lo mismo a todos los alumnos, asignando el mismo tiempo cronológico a cada uno –individualmente- y ocupando cada alumno, el mismo lugar. Al respecto, Giroux<sup>11</sup> señala que la aplicación rigurosa de estándares, nunca es inocente o neutral. Esa forma de trabajar -homogeneizando-, aunque sea más cómoda para algunos docentes y conlleve ciertos beneficios ante los imprevistos que se pueden suscitar en el aula, tanto de orden pedagógico, como institucional y social, en realidad es realizada según los estándares ideológicos impuestos desde lo hegemoníco y sólo tienden a reproducir en los alumnos los significados encarnados en el cuerpo/sujeto de los docentes.

En las prácticas educativas, no hay conciencia crítica del cuerpo ó éstas -las prácticas-, han construido en los docentes, una cierta opacidad de conciencia respecto de la comprensión de su cuerpo y su subjetividad. El cuerpo pasa a ser una "máquina perfecta, un envase, un conocimiento a enseñar y un recurso didáctico" (docente). Expresiones como ésta, remiten a la significación residual de la concepción cartesiana que separa en el sujeto la dimensión corporal de la dimensión intelectual siendo el cuerpo sólo un cuerpo/objeto, que se estudia como contenido programático y se reprime si rebasa los estándares

disciplinarios permitidos. Esto implica que el cuerpo/sujeto del docente -y del alumno- no estaría presente en la trama intersubjetiva que se conforma en la configuración áulica como expresión de la subjetividad ni de las construcciones sociales encarnadas.

Así la labor docente está centralizada en lograr que los alumnos adquieran conocimiento científico acerca del cuerpo, siendo valorizado como fuente de información y conocimiento. No hay cabida para la consideración de que el proceso de aprendizaje es también un proceso corporal/subjetivo, o como expresa Mac Laren<sup>4</sup> "[...] el aprendizaje no sólo es un proceso cognitivo, sino también somático".

El borramiento ritualizado del cuerpo se significa como la no conciencia de la comprensión del cuerpo en las prácticas cotidianas, que conlleva rituales corporales tendientes a mantener un orden y un disciplinamiento preestablecido por el poder hegemoníco, a la vez que silenciar toda expresión emocional que lo implique como sujeto. Esto llevado al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje, remite a que los docentes estarían familiarizados con la significación de que el cuerpo no participa de sus acciones educativas. La comprensión de un cuerpo borrado de la conciencia incide en las prácticas docentes y es reproducido en los alumnos. El modelo encarnado en el docente es transmitido a sus alumnos, ya que es necesario disponer de cuerpos disciplinados y dóciles, como condición para reproducir cuerpos homogéneos, ordenados y eficaces.

En tanto el encarnamiento refiere a los significados y prácticas hegemonícas constituyentes de la subjetividad y del orden social, el reencarnamiento se vincula con la tarea de reconstitución del contacto y vínculo conciente con el propio cuerpo. Reencarnar implica por un lado, reflexionar críticamente acerca de lo encarnado sobre la comprensión del cuerpo y su lugar en las prácticas de enseñanza-aprendizaje; por otro, avanzar en la construcción de nuevas significaciones y propuestas de acción de reconstitución de tal comprensión. El proceso de reencarnamiento en tanto es guiado por un interés emancipatorio y contrahegemoníco, es potencialmente posibilitante de una valiosa actividad de auto-percepción, autocuidado y reflexión, condición para desencarnar lo impuesto acerca de la

comprensión del cuerpo y poder reencarnar significaciones críticamente elegidas.

El proceso de reencarnamiento de la significación del cuerpo como cuerpo/sujeto y de su integración a las prácticas educativas, y en particular al proceso de enseñanza aprendizaje, implica abandonar, des-inscribir la comprensión instituida, hegemónica, que interpreta el cuerpo humano como cuerpo/objeto, en tanto cuerpo meramente biológico que opera de soporte respecto a las actividades mentales o racionales. Y reencarnar en su lugar, una comprensión del cuerpo humano como cuerpo/sujeto, es decir como un cuerpo significado en la cultura y modificado en su funcionamiento por tal significación. Comprender que somos sujetos encarnados, que el cuerpo y sus experiencias son constituyentes sustantivos de nuestra subjetividad, nos remite a entender que hay cuerpo integrado a la subjetividad y subjetividad integrada al cuerpo. Esto, en el ámbito de las prácticas educativas, nos ubica en la consideración de que cada alumno es un cuerpo/sujeto singular frente al aprender y a lo que aprende, y también que no hay individuos separados unos de otros, sino que la subjetividad se construye y se desenvuelve, en una trama intersubjetiva.

Si bien las docentes -de la muestra-, consideran en general que las nuevas significaciones acerca del cuerpo debieran plantearse en todos los niveles y en cada etapa de la escolaridad, se observa que está muy vigente en ellas, la comprensión acerca de la inclusión del cuerpo y de las emociones, a la manera instituida por el área de enseñanza estético-expresiva, no pudiendo distinguir críticamente la significación del cuerpo como cuerpo/sujeto, categoría conceptual que implica la revisión crítica de la inclusión del cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas de conocimiento. Una reflexión crítica que no se refiera sólo a "poner el cuerpo", sino reflexionar críticamente de qué se habla cuando se habla del cuerpo, para qué y para quién se lo incluye.

Una tendencia en las docentes -de la muestra, es no darse el tiempo a sí mismas ni dárselo a otros para la comprensión crítica acerca de las significaciones instituidas; en el otro extremo, otras docentes adoptan una especie de actitud obediente, y por ende, poco crítica frente a las

nuevas propuestas que pueden surgir en educación. Esto se relaciona con la fuerte presencia "del saber hacer docente" - como posición hegemónica-, en detrimento de las fundamentaciones teóricas y los beneficios para sus prácticas, acerca de tal "saber hacer".

Así, la posibilidad de los docentes de llegar a darse cuenta de la forma en que viven su cuerpo y el lugar a él asignado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo podrá ser producto de un largo y sostenido proceso de reflexión crítica sobre la forma enseñada y por lo tanto hegemónica de ser cuerpo (cuerpo/objeto), de ver críticamente cómo se construyó histórica y culturalmente esta significación y cuáles son sus consecuencias sociales y políticas, en los contextos educativos actuales.

Si bien las docentes alegan que en sus prácticas no pueden escapar de aquello impuesto hegemónicamente, y al menos en lo inmediato parece no percibirse la necesidad de construir una comprensión de cuerpo/sujeto que posibilitaría nuevas significaciones -reencarnamiento de nuevos sentidos-, para construir una nueva visión de su práctica y una reconstrucción de su rol, manifiestan preocupación respecto al papel que desempeñan en la reproducción de la significación hegemónica de cuerpo/objeto en sus alumnos. Y es esta preocupación la que puede operar como base actitudinal para la realización y sostenimiento del mencionado proceso de reflexión crítica, en tanto la comprensión de cuerpo/sujeto sea registrado concientemente, sea sentido, y desde ese lugar, conectado al contexto de enseñanza aprendizaje y al despliegue de la estrategia de pensamiento de sus alumnos, tanto en lo discursivo, como en sus prácticas cotidianas.

### CONSIDERACIONES FINALES

El encarnamiento de significados hegemónicos que atraviesan a los docentes, operan a modo de eclipse ante las posibilidades de pensarse como un ser Sujeto/Subjetivo, como un cuerpo/sujeto, posicionándose bajo un velo propicio a la reproducción en sus aulas, de los estándares dominantes. Sólo la toma de conciencia de tal posicionamiento, vía la reflexión crítica, con fundamentos teórico-prácticos, rescatará al docente y lo reposicionará como sujeto, con posibilidades únicas de redescubrir su quehacer

día a día, reencarnando nuevas significaciones, reescribiendo una partitura singular desde su lugar de encuentro con los sujetos/alumnos en las prácticas educativas. Tal vez si se hace un renovado haz de luz como pensamiento potencial sobre sí mismo y sus prácticas, esto se reflejaría en sus educandos, generando paralelamente una nueva lectura a la tan mentada igualdad de oportunidades, a la diversidad, donde no sólo se integre lo diferente, sino que se reconozca a cada uno como sujeto singular.

Este trayecto de investigación que hemos recorrido, identificando e interpretando las dificultades que operan como resistencia a la hora de proponer alternativas para transformar el proceso de enseñanza aprendizaje, nos plantea nuevos interrogantes, que serán indagados en la etapa que estamos iniciando durante este año lectivo con alumnos/as de la carrera de formación

docente. Algunos de ellos son: ¿Durante la formación docente, se implementan teorías y metodologías conducentes a la reflexión crítica sobre el origen de ciertas construcciones históricas? ¿Qué es lo que genera, en los/las docentes, una escisión tal entre la dimensión corporal y la dimensión intelectual que eclipsa la significación del cuerpo en el aula? ¿La formación profesional y/o un largo proceso de constitución de la conciencia del colectivo docente en el devenir educativo? ¿Sería posible programar y llevar adelante un proceso de desconstrucción de los significados encarnados hegemónicamente por los/las docentes -durante la formación profesional-, tendiente a instalar la posibilidad de la reconstrucción de nuevos significados, contrahegemónicos? ¿Se podría develar el eclipse que fragmenta al cuerpo/sujeto y lo empobrece en su capacidad significante?...

### SUMMARY

The body... an eclipse in the education process learning

The present article arises from the production of knowledge made by an equipment of investigation, pertaining to the Department of Psychopedagogy of the National University of the Comahue, - Viedma, Río Negro, Argentina -, where aspects of the education process were investigated learning in the classroom which they involve the understanding - or not of the body of the students and the educational ones in this process. The presence of the body of the students in its learning, was fitted in the theoretical construction of the psychic singularity of educating (Benbenaste, 1995-1996) that maintains a conception of subject of the learning that in addition to being intelligent, is subject symbolic; it is to say that its potential to learn will depend on the meaning of its own body. In order to investigate the presence of the body of educational in the education process the learning the developments of pedagogy have worked critical, specially the referred thing to the concept of body/subject (Mac Laren, 1994; 1997); that it reports imbrications deep and interaction between body and subjectivity. The qualitative methodology whereupon the investigations are had boarded has allowed us to use different techniques to work with the pupils and the educational ones. We have made, clinical interviews with the pupils, factories of educational corporal implication and critical interrogation with and observations of class, that have put of relief the interaction of the body/subject of educational students. In the development of this work we tried to give to account of the excellent questions in relation to the presence of the body - or the conscience of the same one like an eclipse not to reveal in the education process learning.

**KEY WORDS:** Human body. Faculty. Education. Learning. Students.

## REFERÊNCIAS

1. Benbenaste N. Sujeto =política x tecnología/ mercado. Buenos Aires:CBC. UBA;1995.
2. Benbenaste N. Singularidad psíquica y sus formas operativas. Mimeo. UNLZ; 1996.
3. Mac Laren P. Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires:Aique-Ideas;1994.
4. Mac Laren P. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona:Paidós;1997.
5. González L. ¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica a "lo especial" en la escena familiar y educativa. Córdoba:Ediciones del Boulevard;1999.
6. De Lajonquière L. De Piaget a Freud: para re-pensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber. Buenos Aires:Nueva Visión;1996.
7. Busani M, Rodriguez L, Marron F. Evaluar sí... ¿Pero qué? Revista Aprendizaje Hoy. 2002;53;Año XXII.
8. Gurman ES. Algunas reflexiones en torno a la cuestión del cuerpo, ¿el cuerpo de quién? Revista Virtual FORT-DA. Buenos Aires; 2002.
9. De Lajonquière L. Infancia e ilusión (Psico) – Pedagógica. Buenos Aires:Nueva Visión;1999.
10. Ageno R. La significación en la escuela de las propuestas estatales de participación y democratización. Argentina:Universidad Nacional de Rosario. Cuaderno 1988;9.
11. Giroux H. La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. In: Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós;2001.

---

*Trabalho realizado Dpto. de Psicopedagogia de la Universidad Nacional del Comahue, Viedma, Río Negro, Argentina.*

---

*Artigo recebido: 30/06/2007  
Aprovado: 30/03/2008*

