

(R A E)

- 1. Tipo de documento:** trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de magíster en Ciencias de la Educación.
- 2. Título:** Elementos constitutivos de la imagen simbólica del cuerpo y la corporeidad que emergen de las narraciones de jóvenes de grado décimo en dos colegios de Bogotá
- 3. Autores:** Aída Bejarano, Eunice Ayala, Luz Marina Socha y Lubin Riveros
- 4. Lugar:** Bogotá D. C.
- 5. Fecha:** diciembre de 2014
- 6. Palabras clave:** corporeidad, cuerpo, educación, estructuras de acogida, representaciones narrativas, sentidos, valores.
- 7. Descripción del trabajo:** el presente estudio tiene como objeto fundamental aportar a los estudios sobre el cuerpo que se han adelantado en el país, y ahondar –desde la perspectiva de la antropología, la antropología filosófica, la sociología del cuerpo, y de diversos autores que nos permiten tener una visión interdisciplinaria del tema– en los elementos constitutivos de la imagen simbólica del cuerpo y la corporeidad desde las representaciones narrativas de algunos jóvenes de grado décimo en dos colegios de Bogotá. Estos hallazgos nos permitirán configurar algunas apuestas que deben tener en cuenta la pedagogía y la didáctica para que la educación sobre el cuerpo –y desde la corporeidad– sean transversales en la formación integral de la persona, ya que pensamos que no siempre se da el suficiente valor a este aspecto capital de la formación humana, y que muchas veces no se entienden las influencias y los problemas que enfrentan los jóvenes al momento de definir su identidad e imagen corporal, la cual afecta –positiva o negativamente– su propia concepción de la vida, de sí mismos y de las realidades que los acompañan.
- 8. Línea de investigación:** antropología pedagógica.
- 9. Metodología:** para apoyar el estudio consideramos conducente hacer un acercamiento etnográfico dado su peso dentro de las ciencias sociales y su utilidad en estudios con enfoque descriptivo e interpretativo. Optamos por una investigación cualitativa, dado su carácter exploratorio, con el complemento de lo cuantitativo cuando esto ha sido importante para nuestro trabajo.
- 10. Conclusiones:** después de explorar el terreno de las representaciones, la imagen, los usos corporales y la apariencia en estos jóvenes, pudimos apreciar el cuerpo desde su exterioridad, el cuerpo visible y sus signos y la manera como este puede ser exhibido o intervenido por medio de alteraciones como los tatuajes, las cirugías o los *piercing*, entre otros.

Como resultado de la investigación, se plantea la necesidad de ofrecer una educación humanizante, crucial para entender que el cuerpo es un terreno propicio para el fortalecimiento de la condición humana y la comprensión de lo que nos hace ser uno y no otro, pero siempre con los Otros. Este proyecto educativo no atañe sólo a la escuela, sino que también involucra a la familia, a la sociedad y al Otro como ser único e irrepetible, es decir, educar con conciencia del cuerpo es educar para lo humano de una manera más real y “encarnada” en las realidades que viven los jóvenes y en las múltiples influencias y sugerencias con las que se han encontrado en su vida y se siguen encontrando cada día.

**ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA IMAGEN SIMBÓLICA DEL
CUERPO Y LA CORPOREIDAD QUE EMERGEN DE LAS NARRACIONES DE
JÓVENES DE GRADO DÉCIMO EN DOS COLEGIOS DE BOGOTÁ**

**Aída Bejarano
Eunice Ayala
Luz Marina Socha
Lubin Riveros
(Investigadores)**

Universidad de San Buenaventura

**Maestría en Ciencias de la Educación
Facultad de Educación**

**Bogotá
2014**

**ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA IMAGEN SIMBÓLICA DEL
CUERPO Y LA CORPOREIDAD QUE EMERGEN DE LAS NARRACIONES DE
JÓVENES DE GRADO DÉCIMO EN DOS COLEGIOS DE BOGOTÁ**

Aída Bejarano

Eunice Ayala

Luz Marina Socha

Lubin Riveros

(Investigadores)

Dr. Fray Ernesto Londoño Orozco, OFM

Director

**Trabajo de grado presentado como requisito
para optar al título de magíster en
Ciencias de la Educación**

Universidad de San Buenaventura

Facultad de Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Bogotá

2014

Hoja de aceptación

Director

Dr. Fray Ernesto Londoño Orozco, OFM

Segundo lector

Agradecimientos

Al Dios de la vida que guía cada uno de nuestros pasos.

A Fray Ernesto Londoño Orozco, OFM, maestro de maestros, por su generosidad, sabiduría y apoyo inconmensurables.

A la Universidad de San Buenaventura de Bogotá por acogernos y guiarnos en este camino.

A los profesores de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá que con sus enseñanzas contribuyeron a que tuviéramos una visión más interdisciplinaria de nuestro tema.

A nuestras familias por su comprensión y apoyo permanentes.

Al Colegio de la Presentación Sans Façon y al Colegio San Mateo Apóstol.

A los jóvenes que nos abrieron su corazón y nos entregaron sus palabras.

Dedicatoria

A la Trascendencia que habita en los cuerpos de las personas que amo.

Aída

*A Dios, por ser mi amigo y fiel compañero;
a mis padres por su apoyo y amor ilimitados; a mi hija, quien es el motor de mi vida,
y a mis compañeros del proyecto Aída, Lubin y Luz Marina,
por su amistad, paciencia y ayuda incondicionales.*

Eunice

*A la Congregación de Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima
Virgen, por ser fuente de apoyo, motivación y comprensión.*

*A la Universidad de San Buenaventura por ser estímulo constante
en la formación humana, espiritual, académica y profesional.*

*A mis queridos compañeros de camino:
Aída, Lubin y Eunice por ser fuente de vida, amistad e intelectualidad.*

Luz Marina

*A mi familia, punto de partida
y de llegada.*

Lubin

Contenido

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I	
Existencia corporal del hombre. Situando el objeto de estudio	6
Dualismo antropológico	6
Corporeidad	9
Las estructuras de acogida y la transmisión de valores	10
El rostro, los sentidos y el encuentro ético con el Otro	11
Cuerpo y cultura	13
Cuerpo y sociedad	13
Cuerpo y educación	15
El estudio del cuerpo en Colombia	18
Capítulo II	
Un acercamiento etnográfico-hermenéutico	21
Interaccionismo simbólico	22
Características de los grupos humanos	24
Los instrumentos metodológicos	25
Capítulo III	
Representaciones narrativas del cuerpo	29
Cuerpo narración	36
Cuerpo unitario o dual	37
Cuerpo templo-tesoro	38
Cuerpo herramienta o instrumento	40
Cuerpo imagen	41
Cuerpo propio y cuidado de sí	46
Cuerpo: lenguaje y comunicación	47
Cuerpo social	52
Cuerpo cultura	53
Representaciones narrativas, cuerpo y educación	56
Capítulo IV	
Sentidos, autoimagen, percepción y reconocimiento	58
Los sentidos en la experiencia cotidiana	61

Sentidos y autoimagen	65
Sentidos y reconocimiento	68
De los sentidos a la alteridad	72
Sentidos y educación	74
Capítulo V	
El cuerpo y las estructuras de acogida	77
La familia	80
El entorno educativo	83
El medio sociocultural	85
Los medios de comunicación	89
La educación y las estructuras de acogida	90
Capítulo VI	
Los valores vividos desde la corporeidad	93
La espiritualidad	97
El perdón	99
La amistad	100
El servicio y la solidaridad	101
El amor a sí mismo y el amor a los otros	102
El pudor	103
La responsabilidad	103
La conciencia	105
La creatividad	106
La educación corporal y los valores	107
Capítulo VII	
La relación cuerpo-valores-educación	110
Conclusiones	120
Referencias	133
Anexos	
Anexo 1. Ficha de datos personales	138
Anexo 2. Protocolo de entrevista semiestructurada	139
Anexo 3. Ficha de expresión simbólica de la imagen corporal	141

Anexo 4. Protocolo del taller	142
Anexo 5. Carta a mi ser total	145
Anexo 6. Recordatorio	146

Introducción

El cuerpo da lugar a la existencia.
Nancy, 2003, p. 78.

Para comenzar, podemos decir claramente que la historia del hombre es también una lucha permanente con su cuerpo. La superposición de discursos, los códigos cifrados sobre él, la ambivalencia de su significado, dan cuenta de una cierta condición *equivoca* del cuerpo.

El presente estudio parte de la categoría del cuerpo como unidad-lenguaje-comunicación, es decir el cuerpo como acontecimiento comunicativo en contextos sociales y culturales. El cuerpo es lenguaje a través de los gestos que emite, de la imagen que proyecta, del contenido simbólico que construye, y es específicamente por medio de narraciones que los seres humanos dan cuenta de su cuerpo, las cuales superan el ámbito de la significación y van al terreno del sentido. El cuerpo como significado único sería algo dado, estático, permanente, mientras que considerar el cuerpo como sentido abre el compás de interpretación sobre las nuevas posibilidades que entraña ser y tener cuerpo, ser corporeidad. Así, el cuerpo nos rebota las preguntas, los hallazgos, y se convierte en una incógnita permanente y latente: “En resumen: es la dimensión según la cual el sentido no es idéntico a significación, porque la significación es ya sentido identificado y el sentido es apertura a posibles significaciones” (Bárcena, 2008, p. 252).

Teniendo claro que cuerpo no es lo mismo que corporeidad, pero que no se oponen, entendemos que la última surge del encuentro de la trascendencia de lo meramente físico, es decir, la corporeidad apunta a la dimensión antropológica y social. “Significa ser-sí-mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo. Pero no un ser-en el mundo receptivo, paciente, sino básicamente activo, agente, ser *con*-el-mundo” (Mèlich, 1994, p. 79). En esta perspectiva, surge el interés por estudiar en qué sentido el cuerpo es transmisor de valores y, lógicamente, la relación de esos dos ejes: cuerpo y valores, con la educación. Llegamos entonces a plantearnos la pregunta en torno a los elementos que constituyen la imagen simbólica del cuerpo y la corporeidad teniendo como fuente primaria las narraciones de algunos jóvenes de grado décimo en dos colegios de Bogotá. Después de dos años de estudio, presentamos los resultados de esta investigación.

Desde la antropología, el cuerpo es objeto de nuevas búsquedas independientemente de su materialidad, enfrentando las dualidades construidas en la civilización occidental: cuerpo-sexo, cuerpo-espíritu, alma-conciencia. Visto sólo desde su materialidad, el cuerpo pierde aspectos

esenciales de su significación y lenguaje, se agota, y es por eso que este estudio sobre el cuerpo ha conducido hacia un interés por los valores, los símbolos, el lenguaje, la expresividad, los límites y el espíritu, abriéndonos hacia horizontes en principio ignorados o desconocidos pero que se han revelado como esenciales en la comprensión del mismo ser humano. Por esta razón, el cuerpo se considera como sujeto de estudio desde una visión de varias dimensiones: sociocultural, simbólica, antropológica, social, religiosa y cultural, cada una con aportes importantes desde sus contextos y construcciones históricas.

El estudio de la dimensión simbólica del cuerpo ha venido avanzando hacia su extensión como espacio biopolítico de las relaciones de poder; el cuerpo desde sus emociones y su sensibilidad, el cuerpo como parte del orden social o como identificador social. Sin embargo, las investigaciones recientes pueden caer en un error frecuente al utilizar el cuerpo para hablar de otras cosas, o utilizarlo de manera fragmentada, por lo cual Fournier y Raveneau (2008, p. 15) plantean tres interrogantes básicos: 1) ¿Cómo explicar la variedad de formas que encarna el cuerpo? 2) ¿Cómo abordar la variedad antropológica de las prácticas sociales y culturales? y 3) ¿Cómo aprehender objetivamente el carácter empírico de las prácticas corporales vividas? Estas preguntas son un derrotero que fácilmente nutre las preguntas directrices de la investigación y desde las cuales analizamos los relatos y las narraciones de los jóvenes entrevistados.

A lo largo de la investigación no nos quedamos solamente en la necesaria profundización conceptual que, dicho sea de paso, es de una riqueza inconmensurable. Evitamos, por tanto, categorizar, utilizar matrices de análisis o entrar en concepciones generalistas que redujeran lo irreductible: el cuerpo y la corporeidad. Logramos entender que ser cuerpo es ser tiempo y espacio, “es atarse al mundo, espacializarse y temporalizarse” (Mèlich, 1994, p. 81). Así, el cuerpo se construye en dos dimensiones: se exterioriza al interiorizarse, se construye como identidad y como ser yo en el mundo a medida que se está en él. Por tanto, el cuerpo es afectado por la cultura y por los procesos de socialización; es ampliamente influido por la familia, la escuela, los medios de comunicación, el afuera.

Para apoyar el estudio, consideramos conducente hacer un acercamiento etnográfico dado su peso dentro de las ciencias sociales y su utilidad en estudios con enfoque descriptivo e interpretativo. Optamos por una investigación cualitativa, dado su carácter exploratorio, con el complemento de lo cuantitativo cuando esto ha sido importante para nuestro trabajo. Presentamos siete capítulos en los que nos ocupamos de los siguientes temas: en el capítulo I, “Existencia corporal del hombre. Situando

el objeto de estudio”, nos concentramos en exponer nuestro punto de partida, lo que en documentos canónicos se denomina el problema de investigación y pasamos a explorar los temas relativos al dualismo que ha caracterizado la historia del cuerpo, sentando las bases teóricas y epistemológicas sobre las cuales girarán los capítulos siguientes. En esta parte situamos la dimensión cultural, social y narrativa del cuerpo y planteamos el problema de investigación, sus objetivos y las preguntas directrices.

En el capítulo II, “Un acercamiento etnográfico-hermenéutico”, hacemos una presentación de la ruta metodológica que seguimos en el presente estudio, enfatizando en la etnografía que, como lo explicaremos, es intrínsecamente sensible a las sutilezas y a la complejidad de la vida social humana, que sólo el enfoque cuantitativo no puede hacer. Las características mismas de la etnografía –es decir su enfoque en cuanto entiende los grupos sin tratar de controlarlos; su perspectiva holística, en la medida en que una persona, grupo o acontecimiento solo pueden ser comprendidos en su totalidad cuando se observa como parte de un todo, asumiendo que ese todo es más que la suma de sus partes y, por último, su apertura teórica y la reflexión personal, que le permiten al investigador tener una posición explícitamente abierta– son las que hicieron que optáramos por este acercamiento al objeto de investigación. Igualmente en este capítulo presentamos los instrumentos utilizados como parte de un proceso que se llevó a cabo en tres pasos: identificación del tema, pregunta y objeto de investigación, recogida de datos y descripción y análisis del material empírico.

En el capítulo III, “Representaciones narrativas del cuerpo”, comenzamos a desarrollar el análisis de los hallazgos en la investigación y nos concentramos en las representaciones narrativas sobre el cuerpo y la corporeidad que emanan de los relatos de un grupo de jóvenes participantes. Realizamos este análisis a partir de lo expuesto por Jerome Bruner en cuanto al valor de la narración como relato de visiones de mundo mediado por la cultura, en un tiempo y lugar, y, específicamente, sobre nueve universales de las realidades narrativas que nos permiten hacer un análisis profundo de la narración como texto o como discurso, estos son: estructura de tiempo comprometido; particularidad genérica; las acciones tienen razones; composición hermenéutica; canonicidad implícita; ambigüedad de la referencia; centralidad de la problemática; negociabilidad inherente y extensibilidad histórica de la narración.

En el capítulo IV, “Sentidos, autoimagen, percepción y reconocimiento” nos centramos en la relación de los sentidos y el cuerpo, a partir del análisis de cuerpo en la Modernidad y la preponderancia que

se ha dado en cada época histórica a alguno de los sentidos. En este caso se trata, además, de analizar cómo y a través de qué sentido se relacionan los jóvenes con y a través del cuerpo, en contextos reales.

En el capítulo V, “El cuerpo y las estructuras de acogida”, apuntamos a establecer la relación entre las estructuras de acogida y la construcción del sentido del cuerpo y la corporeidad en los jóvenes. Partimos de considerar que el cuerpo se revela de modo destacado en cada sociedad como el territorio íntimo/público central de configuración de la identidad, el escenario cultural privilegiado para la expresión de las nociones de persona, individuo y sociedad, y el campo donde se libran batallas decisivas respecto al bienestar, la diferenciación y la legitimación de los actores sociales en sus distintos y lejanos contextos. El cuerpo es, ante todo, un operador fundamental de prácticas y usos complejos, y un contenedor de experiencia y memoria cultural. Se trató, entonces, de determinar esos hilos conductores provenientes de la familia, la escuela y la sociedad, que influyen en la consolidación de una u otra imagen del cuerpo en estos jóvenes.

En el capítulo VI, “Los valores vividos desde la corporeidad”, encontramos la relación entre el cuerpo, los valores y la transmisión de estos. Entendemos, como lo hace Londoño (2011), que:

hablamos de valor en el sentido de aquello que “vale” la pena, como fundamento del actuar, de la relación con los demás, con el mundo, consigo mismo y con un ser trascendente, si se cree en él; como aquello que le otorga a la vida su precio, su equilibrio y su dignidad (pp. 51-52).

Así, por medio de las narraciones de los jóvenes, indagamos sobre si su cuerpo representa o es un valor para ellos mismos y para los demás; si su cuerpo es actor y no simple objeto en la transmisión de valores y si esta dinámica forma parte de la educación que se ofrece y que reciben hoy.

En el capítulo VII, y último, “La relación cuerpo-valores-educación”, evidenciamos la relación que motiva el presente trabajo, esta es la triada cuerpo-valores-educación, y planteamos algunas reflexiones desde la antropología pedagógica que comprometen el ejercicio cotidiano de la formación en torno al cuerpo.

Por último, en las Conclusiones presentamos una confluencia de resultados y destacamos algunos temas que resultan de vital interés para estudios posteriores sobre el cuerpo, en clave sociológica y antropológica. Recordemos que el cuerpo es donde ocurre el acontecimiento de existir, “nadie sabe lo que *puede* un cuerpo; nadie sabe lo que un cuerpo *hace*; un *acontecimiento de la existencia*, la

materialización del ek-sistir, de la pura exposición. Es punto de partida y de llegada de la trama de tiempo vivido” (Bárcena, 2008, p. 273).

Capítulo I

Existencia corporal del hombre.

Situando el objeto de estudio

*Todo hombre, por lo visto, a nivel concreto y prefilosófico
tiene una doble experiencia del cuerpo:
experiencia de ser verdaderamente corpóreo
y experiencia de no identificarse sin embargo
con la dimensión corpórea.*

*El hombre es el propio cuerpo y sin embargo tiene cuerpo,
en cuanto que no logra poseerse nunca perfectamente, ni lo domina totalmente,
ni logra dispensarse de sus leyes y dinamismo.
Gevaert, 2001, p. 69.*

Para situar el objeto de estudio consideramos necesario plantear los ejes conceptuales sobre los cuales se desarrolla este, los cuales son la definición del cuerpo, la corporeidad, la relación del cuerpo y el mundo, su dimensión como transmisor de valores y su innegable relación con la educación.

Dualismo antropológico

Desde la antropología filosófica, Aristóteles y Santo Tomás han sido fundamentales para consolidar una visión del hombre desde su unicidad. El primero comenzó criticando la concepción imperante sobre el dualismo con base en sus reflexiones en torno a que “el hombre es un organismo viviente que lo tiene todo en común con los demás vivientes” (Gevaert, 2001, p. 75) y criticó que el dualismo no se había ocupado de dar explicaciones sobre cuerpo como organismo vivo, ni a la razón por la cual el alma debe o tiene que estar inserta en un cuerpo. En consecuencia, desde el hilemorfismo se puede hacer una explicación según la cual todo cuerpo se encuentra constituido por dos principios esenciales: materia y forma. Desde esta perspectiva todo organismo viviente responde a esta explicación y el cuerpo vendría a ser la “materia viva”, y el alma o *psyché* es la forma substancial, dos terminologías que sustituyen las tradicionales de materia y alma.

A pesar de las imprecisiones que subyacen en la teoría aristotélica incluso en cuanto al mismo tratamiento que se hace de cuerpo como materia informada por el alma, o cuerpo como materia más forma, lo que se indica es que Aristóteles debió hablar de alma y materia: “el alma informa a la

materia y da de este modo origen a la existencia de un cuerpo; el cuerpo (vivo) es materia informada” (Gevaert, 2001, p. 75). Si bien es cierto que se trata de la sustentación de la unicidad del hombre, se le critica, además, que no logró ahondar en la misma unicidad, por ejemplo cuando considera que el *nous*, o la inteligencia, parecen diferenciarse del alma y además puede darse sin un cuerpo.

Luego sería Tomás de Aquino quien reafirmara que existe en “el hombre una doble unidad de cuerpo y alma: unidad de naturaleza y unidad de ser” (Gevaert, 2001, p. 76), referida a que el nombre no actúa como si fuera dos seres en uno solo, o como si tuviera dos almas o dos cuerpos que le hace responder de una u otra forma; es decir, el cuerpo humano es existencia y dignidad del alma espiritual. Se le critica que a pesar de lo expuesto tampoco logró ahondar en una completa unidad del hombre.

Por su parte, el dualismo antropológico encuentra su base en la filosofía de Platón, que fundamentalmente expone que no se trata tanto de la división entre cuerpo y alma, sino en el significado del cuerpo y la materia cuando de la realización moral y religiosa del hombre se trata. Es decir, la realización espiritual, amorosa e intelectual del hombre sobrepasa el cuerpo y se libera en el mundo y en la materia.

Posteriormente el cartesianismo sitúa el cuerpo como una realidad diversa e independiente del alma, dada la naturaleza mecánica de los átomos, pues el cuerpo humano no se diferencia de ningún otro cuerpo, así el cuerpo “en el fondo no es más que realidad atómica, física, extensa” (Gevaert, 2001, p. 80).

Podríamos quedarnos haciendo un largo recorrido antropológico y estudiando los diversos matices del dualismo antropológico y llegaríamos a la misma conclusión, y es que al ubicar a la persona como una conjunción de espíritu y cuerpo, o materia-alma, se deja de lado la experiencia, es decir la confrontación con la vida y la confrontación con el Otro.

Por lo anterior, desde la verdad que se deriva de la misma experiencia humana, de aquí en adelante queremos exponer al hombre como corporeidad, es decir como unidad, porque el cuerpo humano no es solo un objeto; la corporeidad es el modo de ser humano, donde la materia y el espíritu no se separan, porque el hombre “no es dos seres, sino un ser; existe como organismo viviente que despliega su existencia en el cuerpo y a través del cuerpo” (Gevaert, 2001, p. 85) y que, siendo un ser corpóreo que vive diariamente su unidad con el cuerpo, es en este tiempo-lugar en donde toman forma concreta las posibilidades humanas; el cuerpo es la persona “dotada de un sistema perceptivo, cognitivo,

afectivo, valorativo, informacional y espiritual” (Boff, 2012, p. 93), por eso en la corporeidad se da la experiencia humana: relaciones, reciprocidad y libertad.

El hecho de que haya un cuerpo orgánico no significa que el hombre sea sólo ese cuerpo, sino que se vive ese cuerpo como un yo anímico, animado y espiritualizado. No hay nada que se pueda decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado el cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan “en” y “a través” del cuerpo. En esta medida, hablar sobre el cuerpo es hablar de la corporeidad.

Si se aborda al hombre sólo como cuerpo, caeremos en el reduccionismo al ubicarlo en el mismo nivel de cualquier especie animal, como conjunto de órganos puestos con precisión para un funcionamiento casi perfecto. El ser humano es orgánico y corporal, sin embargo es mucho más que “res extensa”. El hombre es una unidad inseparable en la que existe una conexión entre la razón, lo que siente y lo que desea, siendo el cuerpo el posibilitador de la realidad, pues a través de él ocurren las afecciones humanas.

Para que exista esta íntima relación entre el mundo y el ser humano, se debe tener en cuenta que el primer aspecto de la dimensión corporal es la parte física, material, y es por medio de ella que se tiene contacto con el mundo exterior; al referirse a lo físico se habla de volumen, estado, ubicación, proporciones, etcétera, características que nos unen e individualizan. Con el cuerpo se percibe y se expresa o comunica lo que hay en el interior y esto puede hacerse por ser un cuerpo viviente, orgánico, que nace, crece, se desarrolla, se relaciona con otros, responde a estímulos, se reproduce y muere, cumpliendo con el ciclo que sólo pueden realizar los seres vivos. Y aunque todos estos seres poseen cuerpo orgánico, sólo el hombre está dotado de cuerpo orgánico y espiritual, capacitado para dar y recibir, lo que lo hace único e irreplicable ante sus pares: el ser humano es un “espíritu encarnado”.

Las diferencias entre el cuerpo del hombre y del animal no serían significativas si no se hace conciencia de que el hombre es corpóreo; uno y otro son la misma cosa, no necesariamente son coincidentes. Para el animal el cuerpo es su absoluto, entidad concéntrica sobre la que no hay cuestionamiento, mientras que para el hombre su cuerpo es experiencia de apertura, de *excentricidad* entendida como un movimiento hacia fuera motivado por la necesidad de obtener equilibrio entre su experiencia propia de ser y tener cuerpo, entre su cuerpo y el mundo. La percepción de la búsqueda de equilibrio en el hombre es el origen de la conciencia, derivada de la excentricidad que lo impulsa

a correr permanentemente fuera de y mucho más allá de sí mismo, es decir hacia su trascendencia. Sin embargo, esta mirada no es unidireccional, este ejercicio “interior”, o esta “interioridad”, no puede remplazar a la universalidad. “La libertad no se realiza fuera de las instituciones sociales y políticas que le abren la entrada de aire fresco necesario a su desenvolvimiento, a su respiración misma, tal vez, a su generación espontánea” (Lévinas, 1977, p. 255). A diferencia del animal, la presencia encarnada del hombre le confiere su condición en y con los demás.

Corporeidad

Ahora bien, se entiende entonces que la corporalidad es la esencia de cada persona, “no es una parte del hombre, sino el modo de ser del hombre” (Amengual, 2007, p. 71) y que hay ocasiones en las que parece no haber comunicación entre lo que se quiere, lo que se debe hacer y lo que se siente; lo anterior genera una falta de identificación con el cuerpo, por ejemplo cuando el cuerpo está incapacitado por la enfermedad, pero hay lucidez afectiva, intelectual y psicológica, se está en la plenitud de sus facultades, pero el cuerpo caduca. El hombre “es cuerpo vivo y no un cadáver, una realidad bio-psico-energético-cultural, dotada de un sistema perceptivo, cognitivo, afectivo, valorativo, informacional y espiritual” (Boff, 2012, p. 93), pero si el cuerpo muere, ya no se es ser humano, no hay esas otras facultades de su corporeidad que lo hacen ser y lo individualizan frente a los otros; es decir, no se reconocen en él sus pensamientos, sentimientos, lenguaje, voluntad e inteligencia.

La unión alma-cuerpo se desarrolla permanentemente como un lazo invisible que coordina movimientos, gestos, expresiones, afectos, pensamientos con el mundo exterior y que lo integran con los otros, por esto “en la persona humana, el cuerpo es a la vez el lugar de toda humanización y, por tanto, de toda cultura” (Amengual, 2007, p. 88); es en el cuerpo donde se manifiestan y concretizan los encuentros entre personas, y se comparte un primer código común: el lenguaje como posibilitador de la comunicación. Dado que hablamos de cuerpos situados, sustancia del tiempo y el espacio, llenos de historicidad, es en estos en los que la cultura se representa, es decir el cuerpo es entidad simbólica, representativa de un orden o desorden, e incluso, como lo señala Bourdieu (1991), el cuerpo es un importante portador de la clase social. La cultura da forma al cuerpo, a través de lo que Marcel Mauss ha llamado “técnicas del cuerpo” centradas en el conocimiento de cada ser humano sobre cómo usar sus cuerpos, como medios de socialización de las personas en la cultura sobre cómo estos les permite conocer una cultura y vivir en ella.

La posibilidad del ser humano de concretar su experiencia volcándose en dirección al afuera, lo impulsa también a explorar la representación de su propia existencia en un escenario social en el que se expresa para sí mismo y para los demás. El ser humano “es un ser teatral” que desempeña un rol o un papel. Los personajes teatrales siempre son representaciones de alguien; en el escenario de la vida el ser humano se representa a sí mismo y para ello enmascara su propia existencia en un cuerpo. Esta existencia “in-corporada” le confiere, además, un lugar social. De igual manera esta condición de teatralidad le permite al ser humano distanciarse de sí mismo, diferenciar su “él” y su “él mismo”, además de su distinción con todos los demás. Más que un proceso de autorreflexión se trata de un proceso de reafirmación en el “para sí” frente a los otros, desde su propia precariedad y permanente construcción. Se trata de un ser inacabado, sujeto a las contingencias del día a día, recursivo en extremo, creativo por naturaleza y por necesidad. Sin embargo, esta “teatralidad” no parece ser suficiente para imaginar el cuerpo en todas sus cualidades representativas. El trecho entre la existencia material del cuerpo y sus representaciones no puede salvarse más que discursivamente. Cada faceta de la imagen o cada rol que se presenta es trasunto de algo que está por revelarse: más que una metáfora, es una alegoría. Así como imagen, el cuerpo es sólo acertijo, el discurso que lo interpreta acumula significados reteniendo, sin embargo, su imperfección y fragmentariedad.

Las estructuras de acogida y la transmisión de valores

La integración armónica de las diversas facetas del ser humano se da cuando se experimenta la acogida y el reconocimiento dentro de los espacios en los que esto ocurre con naturalidad: la familia, la ciudad y la sociedad. Gracias a esto, los individuos se pueden asociar y constituir un cuerpo social, insertarse dentro de una tradición concreta y actualizar sus capacidades. Las estructuras de acogida son los lugares privilegiados para plantear las grandes preguntas acerca del origen y el sentido de la existencia humana, siendo el medio en el que es posible instaurar –en medio del carácter provisorio y frente a la novedad de la existencia– formas prácticas para dominar la *contingencia*, la cual marca la necesaria interacción entre el cuerpo y las estructuras de acogida, pues se trata de la radical puesta en cuestión del sentido del paso del ser humano por el mundo. Las transmisiones propias de la familia, la escuela, la sociedad y la cultura en sus múltiples facetas, han dejado de concretar sus transferencias como corrientes de vida, creatividad, responsabilidad y reconocimiento, de modo tal que se trata de un nuevo reto para los educadores en todos los espacios y en este tiempo.

Esta existencia “in-corporada” le confiere un lugar social. Esa necesidad de ser y estar afuera le dota de la capacidad de “concretar nuevas realizaciones (síntesis), siempre provisionales e históricamente

condicionadas” (Duch y Mèlich, 2005, p. 161) en las cuales las estructuras de acogida juegan un papel protagónico, no de manera perenne sino como partícipes de las mismas condiciones de fragilidad y movilidad de la historia y del mundo sociocultural.

Por su calidad alegórica, el cuerpo acopia significaciones, todas las cuales requieren actitudes y traducciones diferentes. Resulta necesario adentrarse en la sobreposición de discursos sobre el cuerpo y de significados sobre este, ya que en cada una de sus expresiones puede comunicar principios que se contrarían mutuamente, pero que no invalidan su necesaria coexistencia. La capacidad de habitar con sentido implica relación con el entorno; así, es posible hablar de cierta “incorporación” de las estructuras sociales y culturales. Por tanto, el cuerpo humano es un cuerpo habitado y habituado, “regularizado de acuerdo con los parámetros socioculturales y con la ‘racionalidad’ que tiene vigencia en una determinada sociedad, los cuales han sido transmitidos por las ‘estructuras de acogida’” (Duch y Mèlich, 2005, p. 219). El cuerpo, punto de partida y de llegada es significativo y significado:

Del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva. Es el eje de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo en el que la existencia se hace carne a través de la mirada de un actor (Le Breton, 2005, p. 7).

El rostro, los sentidos y el encuentro ético con el Otro

El rostro es el órgano de la expresión de la intimidad, es lo que singulariza a cada ser humano y devela su propia existencia; el rostro, entonces, es un rostro vivo, continente de las experiencias particulares humanas; órgano de la identidad y del reconocimiento; “el rostro y el nombre propio, es lo que singulariza a cada ser humano” (Altuna, 2010, p. 226). En la sociedad actual, el desarraigo y la despersonalización imperantes, pueden fácilmente borrar los rostros y llevar a un cierto anonimato, consecuencia obligada de todo acto de deshumanización: “Sin nombre, sin rostro, la persona queda simbólicamente liquidada” (Altuna, 2010, p. 234). También puede ser el rostro máscara, porque a través de este se pueden ocultar las más grandes experiencias o las más bajas pasiones humanas, asimilable a la muerte que “pone una máscara sobre el rostro vivo. La muerte es la máscara absoluta” (Lévinas, citado por Altuna, 2010, p. 24).

Siguiendo a Altuna (2010), vemos que constantemente estamos leyendo rostros, haciendo una profunda metonimia en la que asumimos el todo por la parte, es decir, el rostro por el cuerpo, la cara por la persona. Es claro que el rostro es nuestro tablero de operación, nuestra entrada hacia el Otro,

la puerta a la alteridad; el cuerpo como el rostro conforman una totalidad, el cuerpo soporta el rostro como la expresión motivada por una razón de ser que ha llevado a configurarlo hasta manifestarse o hacer posible su propia “epifanía”, una “visitación” y, antes que nada, se “expresa”, “significa”, y esa significación se erige en el rostro mismo (Altuna, 2010, p. 255).

De allí que podamos establecer que definitivamente el rostro humano tiene un significado ético que se formaliza con el cara-cara. “La epifanía del rostro es ética”, según lo manifiesta Lévinas (1977, p. 213), porque nuestros deberes hacia el prójimo se originan en el rostro del Otro, si nos atenemos a la primacía del individuo sobre la totalidad. El rostro, contenido y continente de la complejidad humana, permite abrir la puerta a un conjunto armónico, conectado y sinfónico del cuerpo humano.

La expresividad mayor del cuerpo es el rostro, por eso Altuna (2010) afirma que: “El rostro es recinto sagrado del individuo” (p. 211), donde la mirada ocupa vital importancia, pues manifiesta la interioridad de la persona. En este mapa de sentido, los ojos tienen algo extraño, diferente al resto de los órganos. ¿Son sólidos o líquidos? ¿Son externos o internos? ¿Son superficie o profundidad? ¿Son realmente el espejo del alma? Sencilla y hermosamente expresa Ortega, citado por Altuna (2010), la mirada es “casi el alma misma hecha fluido” (p. 212). Los ojos tienen poder, acarician o matan, reclaman, señalan, llaman, tocan el rostro de las personas y alcanzan al sujeto en su totalidad.

Altuna (2010) ratifica la expresión de Boff (2012) quien dice que necesariamente somos un cuerpo espiritualizado, como somos también un espíritu corporeizado, lo que refuerza la caracterización totalitaria del cuerpo. Pero es a través de la sumatoria de subjetividades que el cuerpo adquiere valor, es decir, necesita del Otro, es así como el rostro es la manifestación de la alteridad y la reciprocidad. En Lévinas es de vital importancia este reconocimiento que no sólo es justicia, sino bondad, ternura y compasión, valores que se expresan en el rostro. Por su parte, Cajiao (2001, p. 113), afirma que “la ternura es el punto en el cual finalmente nos hacemos blandos, permeables, dóciles para ser acogidos en una mano ajena, transparentes a la mirada del otro, libres de angustia”; finalmente, Boff (2012) complementa bien estas afirmaciones cuando dice: “El mayor secreto para cuidar el amor reside en esto: ‘cultivar sencillamente la ternura’” (p. 89).

Por último, Altuna (2010) nos muestra cómo el encuentro de rostros adquiere un matiz moral porque es un descubrimiento de semejantes, espacio donde se vive una completa igualdad, igualdad que Lévinas ve como responsabilidad hacia el Otro y fundamento de libertad. La responsabilidad es lo

que determina el encuentro ético, en el sentido de que el Otro me interpela y me exige y, por tanto, no puedo guardar distancia con él. Para Uzcátegui (2011),

La responsabilidad se manifiesta en la idea, de que el sujeto está llamado a responder por el Otro, y esta respuesta se presenta de dos maneras: o bien atendiéndole a su necesidad o bien dándole la espalda. Responsabilizarse de él o ignorarlo son dos maneras de responder y ambas provocan el movimiento ético en la conciencia (p. 102).

Por tanto, podríamos decir que el rostro no es sólo un aspecto netamente plástico, no es una cara, sino que es la causa de la ruptura con la uniformidad, es la forma como se me da una responsabilidad, un compromiso con el Otro, que se me entrega entero en su absoluta debilidad, es unidad y es infinito.

Cuerpo y cultura

En este punto es importante entender, como lo hacemos nosotros, que la cultura se concibe como un conjunto de rasgos materiales, espirituales, afectivos, intelectuales y patrimoniales que caracterizan a la sociedad y a un grupo social en contextos históricos. La cultura comprende no sólo las manifestaciones tecnológicas, artísticas o materiales, sino también los derechos fundamentales de toda persona; estos son su creatividad, su intimidad, su sistema de valores, sus creencias, sus tradiciones y su modo de pensarse a sí misma. Es la cultura la que nos hace seres humanos con pensamiento crítico y con posturas éticas, y en la que efectuamos nuestras decisiones y opciones, y en la que actuamos y nos expresarnos.

Ahora bien, reconociendo el cuerpo como mediador del encuentro con el Otro, sobresale la innegable capacidad que caracteriza al hombre como un ser absolutamente cultural, pues posee la facultad de adelantarse a los hechos y equiparse racional, verbal y motrizmente frente a la experiencia. Siendo el cuerpo la manifestación más grandiosa de la creación y el “gran laboratorio donde se superan las meras relaciones de exterioridad instintiva y se establecen las que son propias de este paradójico espíritu encarnado que es todo ser humano” (Duch y Mèlich, 2005, p. 239), se encentra también la corporeidad como capacidad para identificar en el mundo su propia presencia (aquí y ahora), su procedencia (de donde viene, pasado) y orientación hacia el futuro, al igual que la del Otro.

Así, la corporeidad es el espacio móvil donde persiste y pervive la expresión y comunicación a través de símbolos, fundamentos de toda cultura, es decir donde se cimenta la incorporación del ser humano en su mundo. En cada uno de ellos (símbolos), se establecen y desarrollan relaciones humanas en las

cuales las situaciones de la vida cotidiana manifiestan la característica primordial de todo ser corpóreo: la espacio-temporalidad que marca o señala intensamente el tiempo transcurrido. Toda esta estructura significativa permite humanizar el mundo, darle sentido y valor a cada una de las acciones que se dan, pues al recurrir a la interpretación y contextualización de las diferentes situaciones que se presentan, se reconoce que con el paso del tiempo, y según la cultura, se crea y construye el cuerpo humano, el cual adquiere unos significados, unas fisionomías específicas y pierde otras, pues cada cultura es autónoma e independiente de darle "forma" conformando el conjunto simbólico que lo acompañará siempre.

Algunas disciplinas particulares sobre el cuerpo tienden a reducir su totalidad a una de sus dimensiones o propiedades, es decir determinan el cuerpo en situación o lo explican desde concepciones puramente funcionalistas, a diferencia de la *sociología del cuerpo* cuyo campo es más amplio, es decir, toda situación en la que:

... el cuerpo es objeto de una estrategia, terapéutica o ética, para ubicarse como observador en un punto en el que el cuerpo pueda aparecer con la pluralidad de sus facetas y relaciones, deviene primero, en la construcción de un sistema de relaciones entre el conjunto de comportamientos corporales de los miembros de un mismo grupo y, segundo, de un sistema de relaciones que enlazan los comportamientos corporales en las condiciones objetivas de existencia de ese grupo (Le Breton, 2011, pp. 10-11).

Cuando se han establecido los comportamientos corporales simbólicos, dice Boltansky (1975, p. 24), es pertinente interrogar a las demás ciencias del cuerpo y utilizar sus resultados para hacer una comprensión más holística de este, así no desaparecen los planteamientos iniciales.

Es por ello que el presente estudio debe tener en cuenta el grupo social al que cada persona pertenece, es decir hacer sociología de cuerpo como guía, facilita el entendimiento de por qué los jóvenes entrevistados asumen una forma u otra de ver y hablar del cuerpo a través de las representaciones narrativas construidas en su entorno, porque, como afirma Le Breton (2011):

El cuerpo en tanto encarna al hombre, es la marca del individuo, su frontera, de alguna manera el tope que lo distingue de los otros. Es la huella más tangible del actor, en cuanto se distienden los vínculos sociales y la trama simbólica que provee significaciones y valores (p. 11).

Cuerpo y sociedad

Durante la Modernidad, el cuerpo es abordado fundamentalmente desde la mente, considerando que ésta lo regula y controla; pero, en la Posmodernidad el significado del cuerpo ha variado en gran medida y se ha “convertido en un territorio de conflicto, de controversia y de consumo” (Duch y Mèlich, 2005, p. 259) en el que confluyen diferentes usos del cuerpo o lo consideran como un accesorio o material de fácil adecuación. Lo anterior da origen a diferentes prácticas sociales y nuevas identidades cuyo fin se encuentra expresado detrás de la apariencia, la intención o la acción que realiza cada cultura (ejemplos de esto son la proliferación de cirugías estéticas, la moda, el uso de *piercings* y tatuajes, características típicas de una cultura del yo). En cada una de estas prácticas se puede reconocer que aunque el uso del cuerpo ha variado, su cuidado sigue siendo de vital importancia para el individuo.

De esta manera se puede considerar que los usos del cuerpo y las lecturas que se hacen de él son diferentes en cada persona y en cada cultura; si bien la cultura transmite ciertas características, rasgos y estructuras, el individuo es el que las codifica y las hace efectivas mostrando un modo particular, específico, propio e individual de actuar y concebir la corporeidad. Boltansky (1975, p. 32) demuestra que la diversidad geográfica e histórica hace diferente la percepción que se tiene de ciertas estructuras y concepciones corporales, independientemente de si pertenecen o no a la misma cultura. Por ello, es claro expresar que se crea una cultura somática que se refiere a cada una de las formas en las cuales participa el cuerpo individual y colectivamente en un contexto sociocultural, en el que las percepciones, actitudes, prácticas y representaciones que este manifiesta son significativas y llenas de valores que “son transmitidos esencialmente mediante los procesos de comunicación, desarrollados en lo fundamental a través de dos canales: lo verbal y lo extra verbal. Estos canales o vías pueden transmitir contenidos intencionales o no intencionales (motivaciones conscientes y otras que no lo son)” (Valdés Jiménez, citado por Londoño, 2011, p. 81) que pueden involucrar y afectar directamente tanto al individuo como al grupo.

Cuando se hace sociología del cuerpo comenzamos por independizar los elementos teóricos de las generalizaciones sobre el cuerpo y la corporeidad, para comprender desde las autonarraciones particulares la manera como el individuo se percibe, ya que los usos y las lecturas del cuerpo son diferentes de acuerdo con la individualidad, que si bien son condicionados por la cultura, la familia o la religión, son diferentes en cada individuo. Es así como en cada uno de estos acontecimientos existe una profunda necesidad de comunicar de una u otra manera su conformismo o inconformismo a través

de diferentes símbolos, y la corporeidad expresa lo ocurrido en su interior o exterior, pasando por lo trivial hasta lo más significativo y entendiendo que todo ser corpóreo es semiótico, es decir todo cuerpo reproduce en pequeña escala las potencias y estructuras que devienen de la cultura y la sociedad, así, la corporeidad es una manifestación simbólica de lo humano. Por tanto, “a través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia” (Le Breton, 2011, p. 8), pues el cuerpo es lenguaje que comunica.

Cuerpo y educación

La relación que se plantea entre educación y cuerpo obedece al devenir mismo de la historia. Inicialmente esta relación se entendió como la necesidad de “aprender” a controlar los sentidos y mantener bajo dominio total el cuerpo como vía para la sobrevivencia. Este modelo, característico de los paradigmas educativos del siglo XVI, luego de recorrer la tradición grecorromana centrada en el cuerpo como instrumento físicamente perfecto para la lucha y la guerra, insiste en el fortalecimiento de “la vida interior para vencer las flaquezas de su cuerpo” (Cajiao, 2001, p. 53), es decir, la educación concibe el cuerpo desde su dualidad y no sería sino con el advenimiento del siglo XX, cuando surge el reconocimiento del cuerpo como un componente básico de la persona y, sobre todo, como un requisito indispensable del progreso:

... sería improbable la formación de ciudadanos y de la burguesía que las nuevas circunstancias tornaban necesarias, si no se le asignaba un papel activo al cuerpo, un papel en el que sus posibilidades de conocimiento y expresión y su propia sensibilidad fueran la base de la educación intelectual y moral. (Pedraza, 2011, p. 9)

Al entender como se hace en esta investigación, que no existe escisión entre alma y cuerpo, y abandonando la idea de que el segundo es un enemigo de la primera, pareciera que el humanismo necesario en estos tiempos debe radicar en un consenso sobre los valores que dan contenido a la existencia y que permitirán sobrevivir como especie en la Tierra. Cajiao (2001) habla de una “pérdida del sentido del cuerpo” (p. 83) y su afirmación estriba en que no hay claridad sobre cómo estamos educándonos, si bien es cierto la solución que ofrece radica en el cuidado del cuerpo para construir un alma grande, posiblemente, desde nuestra perspectiva, el camino sea estudiar los valores que se transmiten y que dan contenido y significado a nuestros cuerpos y la construcción de nuestra identidad a partir de la concepción que tenemos de él. No se es sólo cuerpo individual, incomunicado, sino

unido en un tejido fuerte de relaciones con el mundo y con los Otros, pero, ¿cómo se construyen estas relaciones? A través de la confianza y, ¿de dónde proviene esta? del conocimiento del cuerpo propio, del ser y tener cuerpo. “Tenemos cuerpos, pero somos también, en un sentido específico, cuerpos” (Turner, 1996, citado por Planella, 2007, p. 84).

Desde la perspectiva de la antropología de la educación, la educación y el cuerpo de los sujetos se relacionan directamente. Sin embargo, como lo indica Planella (2007, p. 84) se trata de una relación extraña y curiosa a la vez. Por una parte, se tiende a cierta descorporeización a través de discursos intelectuales y, por la otra, se quiere repensar el cuerpo y su lugar en la educación. El cuerpo es territorio propio y ajeno, frontera, límite y horizonte, barrera y puerta abierta que invita a retroceder o avanzar. Es terreno propicio para la diferencia o la semejanza, de tal modo que siendo el cuerpo “educable” es portador de significados, por tanto es posible que también sea portador de significados comunes. En este contexto, el objetivo de la educación puede muy bien centrarse en el reconocimiento de esos significados, de las necesidades que entraña ser cuerpo, de la importancia de ser cuerpo en el Otro y del cuerpo del Otro, de la urgente construcción del cuerpo como fuente de nuevas visiones del mundo.

En esta visión investigativa, la educación de los adolescentes se entiende desde la visión de que sus cuerpos son fuente de significados conflictivos, permeables a valores efímeros, terrenos en permanente construcción, fecundos a la diferencia, ingenuos frente a los mensajes confusos que llegan a través de los medios y blanco perfecto para la proliferación de esquemas de discriminación y falsa autoestima.

El estudio del cuerpo en Colombia

Recientemente se publicó la investigación titulada *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*, de Cabra y Escobar (2014), en la cual se constata el avance progresivo en torno al tema, señalado en los siguientes términos: “para las Ciencias Sociales y Humanas el cuerpo ha sido una presencia muy antigua, pero que solo recientemente se ha constituido como pregunta y campo de investigación en Colombia” (p. 27). En el país se ha realizado una exploración sobre el tema del cuerpo por la iniciativa de estudiantes, maestros de diferentes áreas y miradas interdisciplinarias y disciplinares que han nutrido este campo de la investigación. En el ámbito de la educación, las artes –en especial la danza y la educación física– han dado fuerza a estos estudios.

Es importante resaltar que el estado del arte sobre el cuerpo en Colombia se ha ubicado especialmente en las regiones urbanas y céntricas de Bogotá –donde se han hecho y publicado trabajos sobre este tema– y, en menor número, en Medellín y Cali. Las tendencias temáticas de las investigaciones están ligadas a revisiones históricas sobre temas como género, juventud y escuela, y un sinnúmero de temáticas aisladas como cuerpo y religiosidad; cuerpo y usos de sustancias psicoactivas; corporalidad y ciencia; cuerpo y arte, y el cuerpo y el conflicto armado; sin embargo, se pueden constatar vacíos en estudios temáticos desde la perspectiva educativa.

Dentro de este amplio panorama de investigaciones, instituciones educativas como la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad Javeriana de Cali y Bogotá y los programas de terapia física en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Rosario, se han puesto en la tarea de explorar la dimensión del cuerpo y la corporeidad en el ser humano. Cabe resaltar que en la Universidad de los Andes se anexó a la Maestría de Antropología una rama investigativa sobre el tema del cuerpo, como es entendido y comprendido en la actualidad por las ciencias sociales y en la perspectiva de los innegables aportes de Zandra Pedraza (2007) al estado de la investigación. Por su parte, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas son innegables los avances de la Aracelly Quiñones, quien desde diferentes ángulos investigativos ha querido explorar este tema y en particular se destacan sus recientes trabajos sobre *Sentidos y significados de cuerpo en estudiantes de la especialización en desarrollo humano* (2006) y sus aportes en torno a la sexualidad adolescente, el placer y la creatividad (2008).

Por su parte, en el 2011 el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) desarrolló e hizo posible –con el apoyo de un grupo de maestros de investigación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y otros colegios de Bogotá– un estudio preliminar sobre las representaciones y los imaginarios sociales del cuerpo en jóvenes estudiantes de 4° y 5° ciclo escolar. Finalmente, el mismo Instituto, en el marco del Plan de Desarrollo 2012-2016 Bogotá Humana, y el Proyecto Institucional 2012-2016, se propuso adelantar un estudio sobre el estado del arte de manera crítica y sistemática sobre el cuerpo y la subjetividad en estos últimos veinte años en Colombia, enfocado en el contexto escolar.

La teoría del cuerpo, la corporalidad y la corporeidad se apoya actualmente en los avances de investigación y desde diversos autores que predominan y marcan las nuevas maneras de pensar las preguntas sobre el cuerpo. En el caso de Colombia se ha hecho bajo el influjo del pensamiento de

Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty, David Le Breton, Pierre Bourdieu y Duch y Mèlich. La influencia de estos filósofos encausa las reflexiones sobre aspectos bien interesantes: las formas de poder y los valores que se consolidan como reguladores de la acción de los sujetos en el Estado nación, el cuerpo en la subjetividad juvenil en Colombia y los estudios sobre cuerpo y escuela.

En el 2013 José Turpín Saorín presentó para la Universidad de Murcia su tesis doctoral titulada *Antropología del cuerpo, expresión de un tiempo*, en la cual se presentan conceptos nuevos sobre el estado del arte del cuerpo, según los cuales se reafirma la condición de que este es un tema inacabado y que fluctúa según el pensamiento de cada época histórica. Este autor hace un análisis del cuerpo como construcción cultural dentro de una sociedad específica. Igualmente, plantea interrogantes relacionados con el cuerpo como objeto de investigación y su paso a ser considerado como herramienta y sujeto de conocimiento. Lo anterior abre nuevas preguntas de investigación, entre otras: ¿Las experiencias y prácticas fijadas en el cuerpo, pueden ser comprendidas en las entrevistas y las conversaciones? ¿Se pueden analizar aquellas sensaciones, experiencias y representaciones que nos son relatadas? ¿Cómo pasar todo lo aprendido con y desde el cuerpo, al lenguaje académico antropológico?

Con base en el anterior contexto encontramos fundamental aportar a los estudios sobre el cuerpo en el país, y ahondar desde la perspectiva de la sociología del cuerpo –liderada especialmente por Le Breton– y de las representaciones narrativas –a partir de los planteamientos de Jerome Bruner– en el análisis de los elementos constitutivos de la imagen simbólica del cuerpo y la corporeidad que emergen de las narraciones de algunos jóvenes de grado décimo en dos colegios de Bogotá. Este es el objetivo general del presente estudio.

Cada uno de los capítulos que se presentan a continuación mostrarán los hallazgos en torno a las siguientes preguntas directrices:

- a. ¿Cuáles son las representaciones narrativas de su cuerpo que hacen los jóvenes de grado décimo de estos colegios?
- b. ¿Qué significado tienen los “sentidos” y cuáles privilegian estos jóvenes en la definición de su cuerpo?
- c. ¿Qué influencia tiene el entorno familiar, educativo y social, en la construcción de la imagen simbólica y la corporeidad de los jóvenes?
- d. ¿Qué valores consideran que representa su cuerpo?

- e. ¿Qué debería tener en cuenta la educación en la construcción de la autoimagen y la significación del cuerpo?

Finalmente, cada una de estas preguntas directrices nos permite plantear los objetivos específicos del estudio, así:

- a. Identificar y analizar las representaciones narrativas sobre el cuerpo por parte de los jóvenes.
- b. Analizar, a partir de elementos narrativos, los sentidos que prevalecen en la experiencia corpórea de los jóvenes.
- c. Determinar la influencia que ejerce la familia, la escuela, la sociedad y la cultura en la formación de esas representaciones narrativas.
- d. Establecer los valores presentes en la corporeidad de los jóvenes.
- e. Plantear la relación que existe entre el cuerpo, los valores y la educación, y los elementos que esta última debe considerar para educar en y con el cuerpo.

Capítulo II

Un acercamiento etnográfico-hermenéutico

Una etnografía es, en primer lugar, un argumento acerca de un problema teórico-social y cultural.
Guber, 2001, p. 121.

En el proceso de la definición metodológica de esta investigación, consideramos adecuado hacer un acercamiento etnográfico al objeto de estudio, dado que ella ocupa un lugar excepcional entre los métodos cualitativos de las ciencias sociales y se relaciona con los enfoques descriptivo e interpretativo. Sabemos que, desde sus comienzos, la etnografía se ha entendido como un trabajo con pueblos, culturas y grupos sociales, y es esto lo que constituye su razón de ser; también sabemos que los estudios etnográficos requieren tiempos prolongados, inmersiones profundas en la naturaleza de los grupos y es por esto que dejamos claro que se trata de un acercamiento desde los principios de la etnografía.

Bros (1936) utiliza dos verbos que definen la etnografía: *describir* las agrupaciones y *observar* las prácticas culturales de los grupos humanos; Wilhem (1937) limita la etnografía a la *colecta* y a la *descripción* de la textura de los hechos; para Claude Lévi-Strauss (1949) la etnografía *observa* y *analiza* los grupos humanos; Díaz (1956) la define como el estudio *descriptivo* de las culturas; para Félix (1958) hay una *descripción* de costumbres, *analiza* la similitud y la *diferencia* de una cultura específica y Guber (2001) define “la etnografía como el método mediante el cual el investigador produce datos que constituyen una evidencia de tipo particular de texto” (p. 121).

De lo expuesto anteriormente podemos identificar tres verbos que son el eje transversal para abordar el objeto de estudio: observar participando, describir, e interpretar lo que el investigador vio y escuchó sin perder de vista la realidad social en la cual emerge la temática planteada en el proyecto de investigación. *Observar participando* tiene como objetivo “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación” (Guber, 2001, pp. 56-57); *observar* es un ejercicio sistemático y controlado de todo lo que acontece en torno del investigador, y *participar*, se entiende en el sentido de “desempeñarse”, como lo menciona Guber (2001, p. 57). *Describir*, por su parte, se convierte en un ejercicio de construcción y de traducción que, según Runciman (1983), citado por Guber (2001, p. 13), observa tres niveles de comprensión en el proceso

de describir: el “reporte”, que es la información de lo que ha ocurrido (el *qué*), la “explicación” (el *por qué*), y la “descripción” (el *cómo es* para ellos).

En este orden de ideas, y dado el núcleo problémico de la investigación, consideramos que este acercamiento nos permite como investigadores no solamente describir, sino que también nos lleva a interpretar. Como sostiene Guber (2001), “desde una perspectiva naturalista, corriente epistemológica, el investigador no se propone explicar una cultura sino interpretarla o comprenderla” (p. 42), abandonando su papel de mero observador y pasando a ser un intérprete, traductor y productor de sentidos. Hemos atendido este planteamiento porque esta línea investigativa, desde la etnografía, sitúa al investigador como “un instrumento bien afinado que posee notables habilidades, pero a fin de cuentas es también una persona, con sus valores, sus creencias y su personalidad” (Woods, 1998a, p. 72).

Interaccionismo simbólico

Woods (1998a) ha llamado la atención sobre la comprensión del Interaccionismo Simbólico como eje fundamental desde el cual se desarrolla el trabajo del investigador, el cual, a su vez, se origina en las interacciones sociales como espacios en los que se presentan cruces, no sólo culturales sino también psicológicos, íntimos, individuales y que representan para el investigador una serie de capas que debe ir traspasando a través de la interpretación de sentidos. La vida social es compleja no sólo en su gama y variabilidad, y también es profunda, en el sentido de que opera en diferentes niveles y cada uno de estos afectan la noción misma del cuerpo y la corporeidad, como bien se aprecia en la relación cuerpo y estructuras de acogida y cuerpo y valores, que se tratarán más adelante. Berger (1966, p. 34) citado por Woods (1998a, p. 56), comenta que la realidad social tiene “muchos estratos de significado y el descubrimiento de cada uno de ellos cambia el significado de todo”.

De igual manera, esa comprensión de interacción social no se da a distancia, sino que requiere proximidad y contacto con las personas, quienes son las que construyen indicaciones, sentidos y direcciones; de hecho, resulta necesario acercarse al conjunto, verificar el cruce de relaciones entre unos y otros y tratar de verlo con los ojos que ellos mismos usan en el proceso de construcción. En este punto, como investigadores, además de observar, formamos parte de esa interacción con el único propósito de traducir correctamente lo que subyace en cada nivel: “Por tanto, nuestra misión es la de

capturar los significados que permitan la cultura tal y como la entienden los participantes” (Woods, 1998a, p. 58).

Esta búsqueda de significados a partir de las interacciones sociales es lo que Woods (1998a) denomina como “investigación interaccionista simbólica”, e implica una dedicación “a lo largo del tiempo” (p. 59). Lo anterior nos cuestionó en nuestro estudio dado que no se contó con un tiempo realmente extenso para poder conocer a los jóvenes, pero nos sugirió también otra vía de acercamiento que supera lo temporal y es el papel del investigador en un estudio de corte etnográfico como el presente.

Es decir, apostamos por el rol del investigador y por la necesidad de que su acción comience por la inacción, por observar más que hablar, por descifrar los gestos, el lenguaje, la apariencia y los códigos que se establecen en la interacción social de estos jóvenes, en el contexto en que se producen:

Por tanto el etnógrafo procura desarrollar sus capacidades investigadoras *in situ* “sintonizando” su persona. Hay tantas cosas que depende de lo que uno ve y oye que gran parte de la investigación descansa en nuestra capacidad de observar y escuchar (Woods, 1998a, p. 71).

Una vez desarrollada la “capacidad observadora”, y en aras del rigor metodológico, se contó con mecanismos de registro (diarios de campo, matrices de transcripción, rejillas, etcétera), acompañados de una estructura teórica sólida que nos permitió seleccionar adecuadamente y profundizar en lo observado, a la luz de la pregunta de investigación.

Woods (1998a) menciona expresamente el proceso de acercamiento y procesamiento de la observación con miras a la teorización, el cual se tuvo presente en este proceso de investigación. Dicho proceso comprende estos pasos:

- a. Codificar a partir de los datos de la clasificación de los sujetos.
- b. Reexaminar el material para reconsiderar el que no se ha codificado, pero que puede estarlo.
- c. Establecer normas provisionales para la distribución de categorías, normas que cada vez se precisan más, se definen con mayor claridad y se hacen más firmes a medida que avanza la investigación (p. 91).

Los anteriores fueron los pasos que se dieron para poder construir la interpretación y el análisis de las narraciones de los jóvenes. Este proceso hizo especial énfasis en el lenguaje y las funciones que este desempeña en la práctica, en contextos de realidad (función performativa), y que aportan al investigador para poder traducir con validez y confiabilidad los resultados.

Por otra parte, esos significados comunes, además de afirmar la realidad, son constituyentes de esta y sobrepasan lo externo para volverse sobre sí mismos y entrar a fundar significados, es decir hacia dentro, lo que para Guber (2001) es la reflexividad del lenguaje. Así, “la reflexividad señala la íntima relación entre [la] comprensión y la expresión de dicha comprensión. El relato es el soporte y el vehículo de esta intimidad” (p. 46). Al abordar el lenguaje fundante y fundado en torno al cuerpo, su corporeidad e imagen simbólica, se consideró que esa reflexividad también está presente en el investigador como miembro activo social, como teórico y académico complementado con la reflexividad de los jóvenes sujetos de la investigación.

Características de los grupos humanos

Para el trabajo de campo se escogieron tres grupos de estudiantes de grado décimo de dos colegios del norte de Bogotá. Un primer grupo de 16 estudiantes fueron mujeres del Colegio de la Presentación Sans Façon, con quienes se hizo una prueba piloto el 7 de abril de 2014; un segundo grupo de 16 estudiantes (seis hombres, diez mujeres) del Colegio San Mateo Apóstol con quienes se hizo un taller el 22 de abril de 2014; y para finalizar un grupo de 16 estudiantes (mujeres), del Colegio de la Presentación Sans Façon, con quienes realizamos un taller el 30 de abril de 2014. En total fueron 52 estudiantes (46 mujeres y 6 hombres), incluyendo cuatro estudiantes con quienes se hicieron las entrevistas personales.

La población de estudiantes estuvo en el rango de los 14 a los 17 años (sólo hubo un participante con 18 años); corresponden a los estratos sociales 3 al 5; viven en el norte de Bogotá con sus familias nucleares, sus padres o alguno de ellos, y todas ellas con no más de cinco integrantes. Sus padres son empleados o profesionales en diversas áreas del conocimiento: médicos, abogados, ingenieros, economistas o trabajadores independientes del sector comercial. En cuanto a su orientación religiosa, dos entrevistados manifestaron pertenecer a un credo diferente al de la Iglesia católica. Por último, 47 jóvenes nacieron en Bogotá y cinco de ellos en otros lugares del país. Algunos de ellos han

compartido con sus grupos en el colegio desde la primera infancia, es decir se conocen desde los cuatro años entre ellos y entre sus familias.

El Colegio de la Presentación Sans Façon es regentado por las Hermanas Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen, de orientación católica y su misión institucional consiste en “Evangelizar, educando personas con un alto desarrollo humano e integral, según el carisma de Marie Poussepin, la filosofía pedagogía y metodología personalizante, el desarrollo de habilidades y destrezas científicas, comunicativas, tecnológicas y culturales para el servicio de la humanidad” (Manual de Convivencia Institucional). El colegio se encuentra en la categoría muy superior según las Pruebas Saber y está certificado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) en nivel 3 de acreditación internacional.

Por su parte, el Colegio San Mateo Apóstol es una institución educativa bilingüe, con calendario B, de carácter privado, mixto, de jornada completa, que cuenta con los niveles de pre-escolar, primaria, básica y media vocacional. Declara que su quehacer se fundamenta en la formación de hombres y mujeres capaces de afrontar de manera responsable y propositiva los retos del siglo XXI a través de la vivencia de los valores tradicionales de la cultura y los principios católicos, con alta competencia intelectual, deportiva, artística y moral. Se encuentra en la categoría muy superior según las Pruebas Saber y está acreditado internacionalmente por la EFQM en el nivel 3 de excelencia.

Los instrumentos metodológicos

En esta investigación optamos por las técnicas cualitativas que permiten indagar por hechos o problemas, que exploran posibilidades y que usualmente no se infieren para toda una población, sino para grupos humanos específicos. Los elementos cuantitativos nos servirán, en algunos puntos, para establecer tendencias y ciertas prevalencias en las interpretaciones.

Siguiendo a Guber (2001, p. 18), hemos tenido en cuenta técnicas de recolección de datos como la entrevista no dirigida y la observación participante, en las cuales tuvimos en consideración los atributos mismos como investigadores, en el contexto de una relación social de campo. En los dos casos resulta importante darle sistematicidad a la investigación; sin embargo, es importante considerar que no es suficiente la observación, sino que es necesaria la participación con el fin de estar dentro de la relación investigador-investigado-fenómeno social y aproximarse a los sujetos. Esta observación

participante, fundamental en un estudio como el presente de corte etnográfico, se inició con talleres en torno al cuerpo, en los cuales los investigadores pusieron en acción su reflexividad y la de los jóvenes (ver anexos).

En cuanto a la entrevista, se consideró como adecuada la modalidad de entrevista semiestructurada, por ser, según Guber (2001), una:

... estrategia y técnica de registro en el método etnográfico que hace que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree [...] una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondiente, informante) (p. 75).

Este tipo de entrevista, como herramienta o técnica de investigación, parte de determinar la información relevante que se quiere conseguir por medio de preguntas abiertas, lo que da la oportunidad de recibir matices de la respuesta y enlazar temas. En este caso, la observación participante entra en juego totalmente y se requiere de una actitud de escucha por cuenta del investigador para poder ampliar o reducir ciertas variaciones temáticas. Evidentemente debe ir acompañada de mecanismos de registro inmediatos, tipo cuadernos de notas, y triangular la información con otras técnicas, atendiendo lo que indica Woods (1998b): “Con todo, los medios más importantes de confirmación de informes y de observación, y en verdad de cualquier otra cosa en el trabajo etnográfico, reside en la triangulación”.

La entrevista semiestructurada que se diseñó –cuyo modelo puede ser consultado en el anexo 2– comienza con una primera serie de preguntas que apunta a establecer el origen familiar, la permanencia en el colegio, el grupo de amigos y, en general, a identificar las estructuras de acogida que pueden afectar sus representaciones narrativas en torno al cuerpo. Una segunda serie de preguntas se centró en la autoimagen, en la percepción que tienen los otros de la imagen corporal y en los usos sociales del cuerpo. Una tercera serie pretendió indagar sobre los sentidos que prevalecen en los jóvenes y la influencia de los medios, a través del seguimiento de figuras públicas, en la consolidación o conformación de la concepción sobre el cuerpo; por último, se diseñó una serie de preguntas dirigidas a determinar la recepción que tienen los otros de la imagen corporal.

Al desarrollar las entrevistas tuvimos en cuenta que el entrevistador no es un mero hacedor de preguntas, sino un interlocutor que se interesa y participa afectiva y efectivamente de aquello que quiere conocer. Llevar a cabo preguntas de tipo informal provocaron la conversación y nos permitieron comprender y descubrir nuevos datos que se habían presupuestado, como dice Guber (2001), para ello se agudiza la “atención flotante”.

Por otra parte, para asegurar la triangulación de la información, se utilizó una ficha de registro en la que se hizo un acercamiento preliminar a la noción sobre el cuerpo por cada uno de los participantes. Los talleres (ver anexo 4), con una duración promedio de dos horas, se dividieron en seis partes, así:

- a. Sensibilización introspectiva: introducción al tema y la dinámica del taller.
- b. Conceptualización: desarrollo de la dinámica “Juntos por la ruta corporal”, que consistió en cinco rincones por los cuales pasaron todos los participantes y en los que se formularon preguntas relacionadas con el uso del uniforme en el colegio; el concepto de belleza; el cuidado de sí mismo y del cuerpo; y la influencia de la familia y del colegio en las construcciones sobre el cuerpo y su imagen.
- c. Emocional: trabajo en torno a la expresión simbólica de la imagen corporal a partir de la confrontación ante el espejo y la respuesta de algunas preguntas que permitieron abordar el reconocimiento del cuerpo, el agrado o desagrado por el propio cuerpo y el deseo de cambiarle alguna parte.
- d. Participativa: elaboración de lemas en torno a la transformación del cuerpo y su aceptación, por medio de la dinámica “Compartiendo mi definición corporal”.
- e. Liberadora: trabajo de la “Carta a mi ser total” (ver anexo 5). La actividad consiste en que cada participante le escribe una carta a su cuerpo expresándole lo que le gusta de él y de su imagen, o, por el contrario, diciéndole sus temores e inconformidades.
- f. Cierre: lectura libre de las cartas, entrega de un recordatorio de los talleres alusivo al tema del cuerpo y evaluación breve de la actividad.

Es de resaltar que la aplicación de los instrumentos se acompañó del registro de unas notas por cada uno de los investigadores, en las que se recogieron las impresiones como observador participante y que, a la postre, nutrieron el trabajo de verter las entrevistas y las notas a formatos textuales, así

como el trabajo de interpretación y traducción de significados hechos lenguaje por estos jóvenes en torno a la pregunta de investigación, como punto de partida y de llegada de la necesidad argumental.

De acuerdo con este enfoque tuvimos en cuenta lo dicho por Jacobson, citado por Guber (2001), cuando indica los elementos que constituyen un texto etnográfico. Estos son:

1) La pregunta o problema. 2) La respuesta, explicación o interpretación. 3) Los datos que incluye como evidencia para formular el problema y para darle respuesta. 4) La organización de estos elementos (problema, interpretación y evidencia) en una secuencia argumental (p. 122).

Los capítulos que siguen tienen como objetivo presentar estos elementos y construir horizontes de sentido y apuestas educativas en torno a nuestra temática y apuesta investigativa.

Capítulo III

Representaciones narrativas del cuerpo

*Los escenarios de la corporeidad son caleidoscopios,
con metamorfosis siempre renovadas
y en constante “estado de ebullición”.*
Duch y Mèlich, 2005, p. 256.

Según lo expuesto por Siciliani (2014, p. 35), en el pensamiento de Bruner la narrativa no es sólo estructura gramatical; su origen radica en sucesos ocurridos a los seres humanos que representan su visión del mundo mediada por la cultura, construida de manera constante y reinventada en dimensiones de tiempo y espacio. Al analizar las narraciones de 52 jóvenes de los dos colegios mencionados, avanzamos en el descubrimiento de perspectivas y representaciones sobre el cuerpo. Siguiendo a Pedraza (2013) podríamos comenzar por considerar “[...] el posible sentido de la afirmación de que la corporalidad es una construcción histórica y cultural y enfatizar en la importancia de distinguir entre las formas más recurrentes de pensar el cuerpo” (p. 14), en este caso desde narraciones particulares.

Así, una de las etapas de los talleres que se desarrollaron como parte del proceso investigativo, pretendió ejercitar el conocimiento del cuerpo desde adentro, tratando de indagar en la somática del cuerpo, es decir, como lo indica Fortin citada por Pedraza (2013), en el “ensamblaje de prácticas corporales ‘experienciales’ para la vivencia subjetiva” (p. 19). Para esto se planteó una experiencia sobre técnicas o ejercicios corporales que permitieron asir el cuerpo de manera consciente. Finalmente se hizo un proceso de toma de conciencia corporal para poder llevar esta experiencia al ámbito del lenguaje, de la narración de acontecimientos, percepciones y conceptos; ahora se trata de adentrarnos en el análisis de dichas narraciones y de las representaciones sobre el cuerpo contenidas en ellas.

Como lo expone Bruner (2000), entendemos que las interpretaciones de significado:

[...] no sólo reflejan las historias idiosincráticas de los individuos, sino también las formas canónicas de construir la realidad de una cultura. Nada está “libre de cultura”, pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos lo que da un carácter decible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura (p. 32).

Es decir, el acercamiento que se hace a estas narraciones comienza por considerar el cuerpo como un terreno donde habitan tensiones, contradicciones y visiones de mundo, las cuales, por ser constructoras y reflejos de cultura, entran en relación con múltiples versiones de esa vida en la cultura. Sabemos que las estructuras de acogida, es decir la familia, el colegio, los amigos, el entorno de interacción, permiten la construcción de historias individuales que fluctúan entre lo íntimo y lo social pero que, en todo caso, varían dinámicamente y consolidan una forma de ver y estar en el mundo.

Esta percepción del cuerpo, de la versión del cuerpo propio por medio de la producción de narraciones o historias, es lo que permite encontrar un lugar para cada uno en el mundo. Así, las narraciones se convierten en formas de pensamiento y medios de creación de significados, los cuales queremos indagar a través de las representaciones de los jóvenes a los cuales nos acercamos. Así lo expresa Bruner (2000):

Las explicaciones sobre nuestros orígenes culturales y nuestras más celebradas creencias en forma de historia, y no es sólo el “contenido” de esas historias lo que nos engancha, sino su artificio narrativo. Nuestra experiencia inmediata, lo que sucedió ayer o el día anterior, está enmarcado en la misma forma relatada. Todavía más sorprendente, representamos nuestras vidas (así como las de los otros) en forma de narración (p. 59).

Por lo anterior, esas narraciones y sus contenidos –por ser evidencias de los “lugares” en el mundo de los jóvenes– requieren, en este caso, lectura, análisis y discusión de los significados y representaciones que ofrecen. Esta hermenéutica también se basa en otro supuesto: aunque tratamos las narraciones de manera individual y cada una de ellas responde a la vivencia de un sujeto, no sólo entregan contenidos particulares que responden a una cultura inherente o actual, sino que también contienen universales en las realidades que construyen.

Bruner (2000, p. 152) nos lleva a trabajar sobre nueve universales de las realidades narrativas que permiten hacer un análisis profundo de la narración como texto o como discurso, las cuales logran evidenciarse en los relatos de los jóvenes participantes y que pueden concretarse de la siguiente manera y a través de estas voces:

1. Una estructura de tiempo comprometido: es decir que todas las narraciones se segmentan en el tiempo y se relacionan con acontecimientos cruciales; se refieren a “tiempo humanamente relevante” (Ricoeur, 1987). Cuando se cuestiona a un joven participante sobre su cuerpo, sale a

flote una historia personal que sin duda alguna afecta su respuesta: “este año tengo un caso súper peculiar, que es que tengo complicaciones de salud y entonces pues el colegio me ha brindado apoyo, ha estado pendiente de mí... cuando comenzó todo el proceso, yo me comencé a odiar a mí misma... ¿por qué a mí?, ¿por qué a mi cuerpo?” (01-NN, entrevista, mujer 16 años).

2. Particularidad genérica (Bruner, 2000, p. 153): aunque las narraciones competen a particularidades, apuntan a concepciones que van más allá de lo individual. Con relación al uso de los uniformes en el colegio, una de las jóvenes entrevistadas deja ver en su respuesta la relación que existe entre las estructuras de acogida y la norma: los uniformes sirven para “[...] mostrar la unidad del colegio, pues cada niña está en el Sans Façon” (04-NN, entrevista, mujer 15 años).
3. Las acciones tienen razones (Bruner, 2000, p. 155): lo que la gente “dice” en las narraciones no es casualidad ni está estrictamente determinado por causas y efectos; está motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros “estados intencionales”. Frente a la pregunta sobre qué es el cuerpo, en la respuesta que sigue se evidencia la creencia religiosa del entrevistado: “(mi cuerpo) [...] además representa a Dios con nosotros” (No. 2, 20 de abril de 2014).
4. Composición hermenéutica (Bruner, 2000, p. 156): claramente ninguna de las narraciones tiene una sola interpretación, sus significados pueden ser múltiples, como en el siguiente texto en el cual se puede reinterpretar la relación de este joven con su cuerpo: “Eres algo que no puedo escoger, tuve que aceptar lo que eres, cambios quiero hacer, claro, todos queremos, pero es mi medio y me sirves de algo, aunque no de buena manera, pero conviviré contigo y lo lograremos, bueno, lograré quererte, no eres perfecto, pero eres lo que tengo. Gracias por ello” (No. 6, 30 de abril de 2014).
5. Canonicidad implícita (Bruner, 2000, p. 158): en este universal lo que se ha tratado de hacer es recoger los relatos que rompen con lo canónico, y para esto se seleccionan y clasifican respuestas que permiten consolidar núcleos temáticos y que representan lo diferente, lo irreverente y único en esa visión de mundo. Así pues, cuando uno de los jóvenes nos dice: “(mi cuerpo es) [...] instrumento para sentir” (No. 13, 7 de abril de 2014), nos lleva a analizar el cuerpo como comunicación y expresión de emociones, constituyéndose entonces en un tema ineludible.
6. Ambigüedad de la referencia (Bruner, 2000, p. 159): evidentemente esas narraciones que se interpretan siempre pueden ser cuestionadas; es decir, lo que el investigador observador participante ofrece es una visión interpretativa que obviamente soporta la contradicción. Por ejemplo, es posible que cuando uno de los jóvenes dice de su cuerpo que es “la cárcel de mi alma” (No. 14, 7 de abril de 2014), no necesariamente está calificando negativamente su cuerpo,

máxime si se tiene en cuenta que luego dice “[...] es algo que Dios me da, para cuidar, respetar, etc.” (No. 14, 7 de abril de 2014).

7. La centralidad de la problemática (Bruner, 2000, p. 161): los fragmentos que se presentan como base del análisis temático son aquellos que representan una problemática y que requieren ser procesados. En el caso de expresiones como la siguiente: “El cuerpo es aquello que sólo nos pertenece a nosotros y sobre el cual uno toma decisiones” (No. 13, 22 de abril de 2014), nos impulsa a generar un eje de análisis sobre el cuerpo propio y su potencial como terreno de ejercicio de la libertad en los jóvenes participantes.
8. Negociabilidad inherente (Bruner, 2000, p. 162): lo entendemos como las fuerzas que se evidencian en las narraciones y los discursos de los jóvenes, en los cuales ejerce tensión el *pensamiento propio*, derivado del sistema educativo; el *social*, proveniente del grupo de amigos; el *familiar*, que ha inculcado ciertas prácticas de cuidado del cuerpo propio, e incluso el *religioso*, o cierta noción de trascendencia que modifica la visión corporal propia y ajena. Así, al interrogar a los jóvenes sobre cómo debe una persona cuidar de sí misma, en respuestas como esta: “[...] haciendo cosas que beneficien su cuerpo, como el ejercicio, comer bien y también verse bien, con ropa linda, bien peinado y limpio” (No. 11, 22 de abril de 2014), se evidencia un conjunto de hábitos consolidados por influencia de la familia y de la estructura educativa.
9. La extensibilidad histórica de la narración (Bruner, 2000, p. 163): en las narraciones de los jóvenes encontramos infinidad de coincidencias, pero también infinidad de perspectivas narrativas y vivenciales diferentes. Por ejemplo sobre el tema de la belleza encontramos estas dos posiciones: “La belleza exterior se manifiesta en la apariencia. La belleza interior en la personalidad” (No. 2, 22 de abril de 2014) y “(la belleza son) [...] sus actos, pensamientos, sentimientos e ideas” (No. 4, 22 de abril de 2014).

Dado que las narraciones de los jóvenes surgen en contextos de relación, es decir en los dos colegios que nos sirven de escenario para el proceso, necesariamente debemos traer a colación un concepto que es inherente al ejercicio de dichas relaciones a través del uso del lenguaje, y son “las transacciones” (Bruner, 2004, p. 67). Esas transacciones y las medidas necesarias para ponerlas en funcionamiento se logran por medio del lenguaje y, en este proceso, surgen varias dimensiones inherentes al análisis de las narraciones, la primera de las cuales es la sintaxis, es decir el dominio de ciertas reglas para la construcción de enunciados que además transmiten experiencia y generan interacción entre las personas.

Además de la estructura, el lenguaje es nuestro “principal medio de referencia” (Bruner, 2004, p. 72). Es decir, el lenguaje actúa en contextos y presuposiciones compartidas por “los hablantes” y esa dimensión referencial, en consecuencia, es representación de la subjetividad del emisor frente al receptor, como iniciador del acto comunicativo. De hecho, la comunicación avanza en la medida en que se logra que el Otro entienda ese marco referencial o se relacione con él, no necesariamente que lo comparta pero sí que lo comprenda, así, el lenguaje pasa de lo subjetivo a lo intersubjetivo:

Los seres humanos deben venir equipados no sólo con los medios para calibrar las elaboraciones de sus mentes con respecto a las del otro, sino también para calibrar los mundos en los que viven con sutiles instrumentos de la referencia. En efecto, este es el medio por el cual conocemos otras mentes y sus mundos posibles (Bruner, 2004, p. 73).

El proceso de conocimiento de las realidades y la mente del Otro implica avanzar en un proceso que atañe al significado y que Bruner (citando a Olson, 1976) llama *desambiguación*, referido a la necesidad de asumir la polisemia de los enunciados y pasar a darle sentido al lenguaje, despojarlo de la ambigüedad o de la subdeterminación. Con el fin de comprender las representaciones sobre su cuerpo, las narraciones de los jóvenes requieren un esfuerzo tanto de determinación y despojamiento de dicha ambigüedad, como de tratar de construir algunos productos del lenguaje concentrados en los contenidos sobre el concepto del cuerpo, la imagen corporal, la relación subjetiva de cada uno de ellos con su propia corporeidad, entre otros. Al contraponer dos expresiones como las siguientes, referidas a si hay o no cuerpos feos: “no hay cuerpos feos sino cuerpos que no se parecen al estereotipo ideal impuesto por la sociedad, pero cada cuerpo es perfecto y lindo de alguna u otra forma” (No. 6, 22 de abril de 2014) y “Si, los de la gente que no se sabe valorar” (No. 12, 22 de abril de 2014), es necesario ubicar elementos como estereotipos de belleza derivados de la sociedad o la cultura y la belleza como parte del sistema de valores y que se encarnan en el cuerpo.

Un tercer elemento en esa estructuración del lenguaje es “la capacidad que tiene de crear y estipular realidades propias, su *constitutividad*” (Bruner, 2004, p. 74). Esta se refiere a la creación de realidades por medio del acto de nombrar, titular y corresponder las cosas de la realidad con las palabras. La meta de dicha constitutividad es llevar a la exterioridad y darle categoría ontológica a los conceptos que encarnan las palabras. Antes de realizar los talleres, los jóvenes participantes nunca se habían enfrentado a tener que definir su cuerpo, y cuando lo afrontan dotan de contenido esta palabra y llegan a definirlo así: “Es el medio por el cual se manifiesta el alma” (No. 15, 30 de abril de 2014).

Dentro de la dimensión elocutiva del lenguaje –aprenderlo y ejecutar actos del habla– también se encuentra la comprensión de la cultura y aprender a expresar las intenciones de acuerdo con esta. Así, en el presente estudio, adentrarse en la comprensión de estas narraciones permite apreciar la misma construcción de la cultura de los jóvenes y la manera como la cultura brinda los medios para que ellos efectúen transacciones con los demás y logren entenderse a sí mismos dentro de esas transacciones. Al interrogarlos sobre si el vestido influye en la manera como los perciben los demás, un joven responde:

[...] hay unas personas que quieren mostrarse por decir fuertes, entonces se visten bien como para verse bien ante las personas, pero hay gente que si de verdad se siente mal pues no va como a ponerse a elegir cosas que se vean bonitas, sino como lo que ella sienta que quiere ponerse en ese momento (01-NN, entrevista, hombre 16 años).

Lo anterior demuestra claramente la conciencia de este joven de que la manera como se siente puede influir en cómo usa su cuerpo y cómo se presenta frente a los demás; su relato no tiene elaboraciones o referencias racionales, pero evidentemente muestra una construcción cultural derivada de su propia manera de percibir el mundo.

La mayoría de nuestros encuentros con el mundo no son, como hemos visto, encuentros indirectos. Es decir, en el contexto social y de realidad, las representaciones son productos del uso lingüístico cristalizadas en actos del habla. De modo que, para poder desambiguar la realidad cultural y social, el lenguaje ejercita su función constitutiva de esa misma realidad. Acertadamente Bruner (2004) indica:

[...] si nos preguntamos ¿dónde reside el significado de los conceptos sociales: en el mundo, en la cabeza del que le da significado o en la negociación interpersonal?, nos sentimos impulsados a contestar que reside en esto último. El significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo, o por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión (p. 128).

En una perspectiva de estudio del cuerpo a partir de las representaciones, y, en este estudio específicamente, se trata de sobrepasar una cierta tendencia experiencial e íntima, para llegar a lo que se propone sobre el cuerpo desde la exterioridad, es decir: “se trata de lo que el cuerpo propone desde un punto de vista exterior, a partir de lo que socialmente se ilustra y dice de este” (Pedraza, 2013, p.

21) apoyado en las narraciones de los jóvenes. Una de las actividades que se desarrolló dentro de los talleres y que denominamos “Participativa: compartiendo mi definición corporal”, implicaba para los jóvenes elaborar lemas a favor o en contra de las cirugías estéticas o transformaciones del cuerpo en general; en esta actividad se produjeron expresiones en contra de las intervenciones de cuerpo como estas: “La belleza está en el corazón más que en la apariencia” (Nos. 10 y 4, 30 de abril de 2014), “No lastimes tu cuerpo, eres templo de Dios y te acepta y te ayuda” (Nos. 16 y 17, 30 de abril de 2014) y expresiones a favor como las que siguen: “Eres para el mundo lo que él pueda ver de ti” (Nos. 6 y 3, 30 de abril de 2014) y “Si no te operas no eres nadie, no existes” (Nos. 8 y 13, 30 de abril de 2014). En las anteriores narraciones se superan las creencias personales e íntimas y se abordan sus percepciones desde y hacia afuera, es decir hacia el sistema de valores sociales y culturales que los rodea.

El acercamiento a estas narraciones de y sobre el cuerpo de los jóvenes no arroja resultados acabados, más bien se acerca a la naturaleza del cuerpo como ambiguamente natural y plenamente cultural y ofrece un panorama de complejidad de su misma concepción, así como también de:

[...] los principios y procesos mediante los cuales la condición “material” de la vida humana se ha asimilado lo mismo a un principio aparentemente universal que es la entidad orgánico-biológica que nombramos *cuerpo*, que a una multiplicidad de normas, experiencias y representaciones, en las cuales este también se nos revela (Pedraza, 2013, p. 25).

En concordancia con lo anterior entendemos que el cuerpo como representación es un texto; cuerpos textualizados que pueden ser leídos, interpretados, comprendidos, pero nunca cercados o limitados. En cada cuerpo se dibuja una historia que va dejando huellas permanentes. Desde esta perspectiva, se busca entrar en las representaciones narrativas de los jóvenes sobre su propia experiencia el cuerpo y la corporeidad y hacer una lectura de las marcas inscritas en sus cuerpos que se hacen lenguaje.

Cuerpo narración

Comenzamos por entender que en la corporeidad se inscribe una historia, un tiempo, una experiencia que puede ser narrada, contada o relatada; el ser humano narra lo que vive, narra la experiencia vivida, y, en este sentido, nos interesan mucho las percepciones singulares y la argumentación que se despliega en las narraciones vividas. En esta dimensión narrativa del cuerpo y de la corporeidad

asumimos que es inherente a la persona humana el narrarse, así, el cuerpo viene a ser definido por los jóvenes como “expresión” y medio de relación con los demás:

El cuerpo es nuestra expresión, es el medio por el cual nos presentamos y nos pueden conocer por primera vez sin necesidad de interactuar con nosotros. Es una carta de presentación que muestra mucho de lo que somos (No. 16, 22 de abril de 2014).

El cuerpo es el medio de comunicación de mis pensamientos y sentimientos (No. 14, 30 de abril de 2014).

En este ejercicio hermenéutico tratamos de comprender lo nombrado al penetrar en las vivencias de los jóvenes que se enfrentan al ejercicio de nombrar su cuerpo y construir un sentido de este a través de la narración. Esto implica situarse en una teoría del cuerpo desde la cual es posible rescatar la dimensión de lo vivido, sentido, gozado, pensado y experimentado; para ello se acude a los planteamientos de Gevaert, Altuna, Le Breton, Hall, Lévinas, entre otros, y al acercamiento de algunos planteamientos fenomenológicos de Merleau-Ponty.

Las narraciones de los jóvenes nos permiten integrar la corporeidad en una constelación de sentido y nos ubican frente a la escucha de lo que dice el cuerpo, a partir de la experiencia vivida en su emoción, sentimiento, afectividad, sensación, percepción y pensamiento.

Desde la fenomenología, entendemos que no se trata de hablar del cuerpo objetivado, medido, calculado, objeto, sino de rescatar la corporeidad por su carácter viviente en donde cobra lugar el cuerpo que se muestra como cuerpo vivido, fenoménico, agente, cuerpo-sujeto, sintiente; este es el cuerpo expresivo de estos jóvenes, un cuerpo que siente y es sentido, toca y es tocado, mira y es mirado. Así, la dimensión fenomenológica trata de trascender el cuerpo que es visto solamente desde una perspectiva biológica y fisiológica y privilegia “el cuerpo vivenciado, intuido y experimentado como un ser-situado-corporalmente-en el mundo” (Gallo, 2006).

En esta línea, los jóvenes coinciden en definir el cuerpo como el “medio para expresarme y medio para sentir” (No. 5, 30 de abril de 2014), su cuerpo es vida, enlace necesario con la sensación y la expresión que les permite situarse, estar en el mundo. Es decir, es en el cuerpo donde mejor se ilustra este encuentro y se disuelve la dicotomía entre cuerpo y ser, “se borra la frontera entre cuerpo y espíritu para proclamar la integración del ser humano finito y situado” (López, 2006, p. 399), enfrentando lo que Merleau-Ponty denomina como la *fenomenología de la percepción*. El cuerpo es el lugar en el que se produce el encuentro y la transformación, entre las cosas que pueblan nuestro

mundo cotidiano y nuestros pensamientos. El cuerpo, por tanto, no es un objeto más, sino espacio encarnado.

La vida misma es un constante acto de narrar el cuerpo, siendo lo que debe ser en lo cotidiano y permitiendo, a través de dichas narraciones, actualizar el propio ser en y para el mundo; narración siempre inacabada e imprecisa, dado que deambula entre lo cierto, lo aprendido y lo imaginado y que le confiere al cuerpo una categoría histórica y simbólica en constante interpretación. Es en este contexto en el que las narraciones son formas “privilegiadas del ser humano para construir su identidad” (Siciliani, 2014, p. 44).

Cuerpo unitario o dual

En las representaciones de estos jóvenes, el cuerpo como texto pone de manifiesto cierta fluctuación entre concepciones que apuntan al cuerpo como unidad y otras que señalan el cuerpo como división entre el alma (o espíritu) y lo físico (cuerpo):

El cuerpo es la imagen y apariencia que encarna nuestra alma y espíritu. Es la parte física y biológica que nos permite ser y hacer en la tierra, en general en el mundo. Es nuestro templo, el lugar donde habita nuestro ser (alma y espíritu) (No. 10, Prueba piloto, 7 de abril de 2014).

Dentro de esa dimensión física, afectada igualmente por la trascendencia, hay una insistencia en el cuerpo como sustancia terrenal:

Es una representación física de alma, espíritu de una persona (No. 7, 30 de abril de 2014).

Mi cuerpo es... donde mantengo mi alma, donde está mi (sic) ser. Es mi conexión con el mundo, es un medio con el mundo físico (No. 8, 7 de abril de 2014).

No hay una línea clara de definición, porque, fundamentalmente, se trata de un *cuerpo vivo* que, como señalan Duch y Mèlich (2005), ve concretado en este: “la coincidencia simbólica entre la interioridad y exterioridad de los humanos” (p. 245) y pone en permanente interpretación, por una parte la espiritual (referida al valor de la conciencia) y, por la otra, la materialista (ve el mundo de la exterioridad). Así, se revela lo más característico del ser humano y lo que lo define fundamentalmente: “espíritu encarnado, porque es, de una manera indistinguible, espíritu carnal y carne espiritual” (ob. cit.). En palabras de los jóvenes:

El cuerpo es una unidad que integra tanto el aspecto físico constituido por miembros, cara y órganos como el aspecto psicológico expresado en sentimientos, pensamiento y emociones (No. 3, 22 de abril de 2014).

De esta manera, comenzamos a aproximarnos a la concepción del cuerpo de nuestros jóvenes introduciendo una primera definición:

El cuerpo es la identificación más grande del ser humano, físicamente. Es aquello donde se alojan los pensamientos, sentimientos y donde se ve reflejada cualquier acción (No. 11, 30 de abril de 2014).

Es decir, cuerpo unidad, enlace de lo físico y lo espiritual, emociones, sentimientos e identidad.

Cuerpo templo-tesoro

En las definiciones sobre el concepto general que tienen los jóvenes sobre el cuerpo se destaca una fuerte tendencia hacia su consideración como templo, desvelando cierta influencia religiosa en esta concepción y atribuyéndolo directamente a una entidad superior que ha permitido que se tenga algo, “el cuerpo”, con un valor incalculable que hay que cuidar y agradecer: “El cuerpo es un templo sagrado, debido a su naturaleza” (No. 16, 30 de abril de 2014).

Lo anterior se acompaña de denominaciones que apuntan a considerar el cuerpo como una cierta entidad sagrada en la cual conviven categorías como el respeto y la vida y que, por tanto, compromete a los jóvenes a conservar una distancia reverencial y los obliga a valorarlo permanentemente: “Es una forma de expresión artística realizada por Dios” (No. 1, 30 de abril de 2014) y “El cuerpo es un tesoro, el cual no se puede dañar, pues estos daños podrían tener consecuencias de por vida. Como es un tesoro por ende hay que cuidarlo bien” (No. 10, 22 de abril de 2014).

En este orden de ideas se le da al cuerpo un carácter inmanejable e “intangible”, al que no “se le puede incluir en el ámbito de los problemas, sino que, constitutivamente, es un *misterio*, porque pese a todas las abyecciones y las bajezas de las que puede ser objeto, puede convertirse en la epifanía histórica de la creación” (Duch y Mèlich, 2005, p. 237). De hecho para algunos de los jóvenes el cuerpo es la creación de Dios, que les ha sido entregada para su cuidado y custodia: “Es una creación de Dios, nuestra imagen y algo preciado” (No. 13, 30 de abril de 2014). Igualmente se representa el cuerpo como un medio de conexión con otro plano, que ellos llaman físico o terrenal:

Para mí el cuerpo es un instrumento que nos regala Dios para lograr nuestras actividades terrenales. Este es temporal a diferencia del alma. El cuerpo contiene órganos y huesos por lo cual tenemos vida terrenal (No. 2, 22 de abril de 2014).

Es nuestro templo, el lugar donde habita nuestro ser (alma y espíritu) (No. 10, Prueba piloto, 7 de abril de 2014).

En esta representación narrativa del cuerpo se observa una fuerte influencia de la formación impartida en los colegios de corte religioso, orientada fundamentalmente a compartir principios cristianos y, en este contexto, a considerar que el cuerpo es templo de Dios.

Lo anterior soporta claramente una lectura desde lo expuesto por la *Teología del Cuerpo* (Juan Pablo II, 1979-1984) en el sentido de que se parte de considerar el cuerpo como creación de Dios, como expresión de la persona humana en su totalidad y no sólo en una dimensión de su ser; esta orientación permea las narraciones de algunos jóvenes quienes ven claramente en sus cuerpos no sólo la dimensión fisiológica sino el cuerpo como representación de lo sagrado que además trasciende la concepción de cuerpo como la modalidad en que hace presente y visible a toda la persona humana, portador de valores simbólicos: el cuerpo es la modalidad en la que la persona se hace presente. Cada persona se deja contemplar en su cuerpo; el cuerpo es único, singular, personal, unidad indisoluble, como se expresa en la antropología de San Pablo (citado por Laffitte (2010, párr. 2), al referirse al hombre “todo entero espíritu, alma y cuerpo” (1 Ts 5,23). Esto también explica la necesidad de cuidar el cuerpo, según lo expresan los jóvenes, dado que desde esta perspectiva de análisis el cuerpo expresa su interioridad, su ser íntimo, su conjunción permanente con la obra de Dios y, a través de él, también se revela el papel de cuerpo como mediador entre el hombre y el mundo.

Cuando los jóvenes se refieren a su cuerpo como creación de Dios, es fácilmente rastreable esta concepción en la fundamentación cristiana recibida en sus colegios. Es posible aventurarnos a afirmar que cuando los jóvenes indican el valor de sus cuerpos como creación divina con todas las consecuencias que ello conlleva, su cuerpo es una “experiencia trascendental”, fruto de su formación o de su relación con Dios. Es decir, al identificar su cuerpo como templo, como creación divina, se entra en contacto con Él y se adquiere una gran responsabilidad consigo mismo y con los otros; así, la experiencia del cuerpo es una vivencia que les confiere la forma de vivir la presencia y acción de Dios en sus vidas.

Cuerpo herramienta o instrumento

Una mala aproximación a lo que es el cuerpo y su significado es reducirlo a un objeto, así sea de estudio. Estamos ante el misterio inconmensurable de la persona humana, inasible por ninguna ciencia o credo, y por esto el cuerpo necesita un abordaje interdisciplinar bastante amplio y complejo que no se reduce a lo físico o biológico. El cuerpo que se expresa, es decir la corporeidad, alude a dos dimensiones: la primera de estas referida a la “concreción propia, identificante e identificadora, de la presencia corporal del ser humano en *su* mundo, la cual constantemente, se ve constreñida al uso y al ‘trabajo’ con símbolos” (Duch y Mèlich, 2005, p. 240). Para 14 de los 48 jóvenes que participaron en los talleres, su cuerpo, corporeidad, es un instrumento, herramienta y medio que les permite operar en el espacio y en el tiempo; a continuación algunos ejemplos:

El cuerpo es una herramienta que nos sirve para vivir en ese mundo, por medio de él podemos expresarnos y percibir lo que nos rodea (No. 6, 22 de abril de 2014).

Es un instrumento que nos permite relacionarnos con el mundo (No. 14, 22 de abril de 2014).

Es justamente ese trabajo con la corporeidad como símbolo lo que lo lleva al “escenario” del desarrollo de complejidad que Duch y Mèlich califican como “armónica” y que se refiere al lugar en el mundo del ser pasional, reflexivo, y al ser cotidiano en lo cotidiano. Es decir, a la dimensión temporal del cuerpo en acción, nunca estático, siempre cambiante. De manera específica el cuerpo se define como campo de libertad y decisión:

Mi cuerpo es el único instrumento que es absolutamente mío... (No. 7, prueba piloto, 7 abril de 2014).

El cuerpo es un instrumento para sentir (No. 13, prueba piloto, 7 abril de 2014).

El cuerpo es aquel instrumento que me permite llevar a cabo un sinnúmero de actividades. Entre ellas: sentir, pensar, existir, comunicarme con el mundo, etc. (No. 4, 22 de abril de 2014).

El cuerpo es un medio, instrumento o herramienta que permite entrar en relación con el Otro y con lo otro, es decir, es presencia en el mundo y transmisión de pensamiento, emociones y sentimientos. El cuerpo es también vehículo de diferencia, es lo que le hace ser a cada quien lo que es:

El cuerpo es un conjunto de órganos y demás que responde a los impulsos de la persona y nos diferencia unos de otros (No. 9, 22 de abril de 2014).

El cuerpo es la explicación de lo perfectamente imperfecto. Es suficiente. Es la herramienta física con la que desarrollamos los deseos del alma (No. 12, 7 de abril de 2014).

Cuando encontramos que de los 48 participantes en los talleres y los 4 entrevistados, 32 jóvenes coinciden en que el cuerpo “para mí es la forma en la que me ven los demás, lo que piensan de mí y la imagen que reflejo a la sociedad” (No. 3, 7 de abril de 2014), vamos tejiendo una serie de apropiaciones del contexto y prefiguramos los conceptos que unen a nuestros jóvenes, relacionados con su propio cuerpo y su corporeidad. Entonces, desde esta dimensión simbólica del cuerpo-corporeidad como lenguaje, este se encuentra en permanente movimiento y en, y con él, pasa el tiempo modificándolo, actualizándolo y resignificándolo.

Cuerpo imagen

En su momento, Foucault consideró el cuerpo como una página en blanco en la que la cultura realiza sus inscripciones. Pero esta imagen, esta metáfora, tiene un inconveniente, como indica Butler (2006) por cuanto el cuerpo no puede concebirse como una página en blanco, ya que no puede existir previamente al discurso cultural: “Cualquier teoría del cuerpo culturalmente construido debería cuestionar ‘el cuerpo’ por ser un constructo de generalidad sospechosa cuando se concibe como pasivo y previo al discurso” (Butler, 2006, p. 160).

No podemos afirmar la existencia de un cuerpo independiente del discurso que lo hace definirse y, como consecuencia, comprenderse como un cuerpo. Por tanto, en este sentido el cuerpo sería no tanto una página sino un corpus de textos, de discursos interconectados. De las representaciones narrativas de los jóvenes podemos deducir que ellos reconfiguran las representaciones y los imaginarios sobre el cuerpo, y con estos también su propia imagen, como punto de remisión o “relacionalidad” (Duch y Mèlich, 2005, p. 249) y como forma de presencia en el mundo.

La anterior es una relación en doble vía: cómo configuran al Otro y cómo los ven los otros. Como resultado de esta mutua relación, es interesante observar las representaciones que emergen sobre la belleza y la fealdad. En este punto se da razón a cierta ambigüedad propia de la misma definición del cuerpo, e identifican la belleza con lo que ellos mismos denominan “personalidad”, “sentimientos”, “valores”. De esta manera, encontramos que la belleza es vista de dos formas: la primera es la externa, estética superficial, es decir depende de la imagen externa que proyecta la persona y que se encuentra con nuestros propios estereotipos. La segunda es la belleza interior, la cual es determinada por la personalidad del sujeto:

La belleza son las cosas buenas que tiene o que hace, que la llevan a ser alguien especial, querido, diferente y bueno, que generan aprecio y afecto (No. 11, 22 de abril de 2014).

La belleza son las cualidades que hacen a una persona única, depende del carácter y del físico de cada quien (No. 15, 22 de abril de 2014).

Es todo aquello que lo hace único y especial (No. 2, 30 de abril de 2014).

Lo que lo hace especial e irremplazable, lo define tanto interior como exteriormente (No. 6, 30 de abril de 2014).

La belleza es toda ella o él (No. 10, 30 de abril de 2014).

La belleza de una persona es cuando piensa en sus actos, cuando es inteligente y con muchos valores que no se quedan en el físico (No. 14, 30 de abril de 2014).

Al parecer, y retomando lo que expresa Umberto Eco (2013a), nuestros jóvenes utilizan el adjetivo *bello* como equivalente de “bueno, y de hecho, en distintas épocas históricas se ha establecido un estrecho vínculo entre lo Bello y lo Bueno” (p. 8). Debemos tener en cuenta que la noción de lo bello y lo feo ha cambiado dependiendo del tiempo y el espacio, como bien lo ha estudiado el mismo Eco en sus obras *Historia de la belleza e Historia de la fealdad*. Fuera del natural impacto que tiene una imagen externa de lo más bello(a) o hermoso(a) que otros, es importante resaltar que aunque esto es muy importante a esta edad y por eso el cuidado que tienen los jóvenes para impactar al sexo contrario, su definición de belleza se asocia con las acciones de una persona y, entre estas, señalan con insistencia: las actitudes, la manera de hablar, los pensamientos, los gestos, las acciones de ayuda a los demás, la forma de ser, la personalidad, la convivencia con los demás, “en cómo se cuida, en cómo se valoran” (No. 12, 22 de abril de 2014).

En este punto se encuentra amplia relación entre lo dicho por los jóvenes y lo expresado en la *Via Pulchritudinis* (2004) cuando define que:

[...] la belleza habla directamente al corazón, eleva interiormente desde el asombro a la maravilla, de la felicidad a la contemplación. Por ello, crea un terreno fértil para la escucha y el diálogo con el hombre y para llegar a él en su integridad, mente y corazón, inteligencia y razón, capacidad creativa e imaginación. La belleza no deja indiferente: despierta emociones, pone en movimiento un dinamismo de profunda transformación interior que genera gozo, sentimiento de plenitud, deseo de participación gratuita en la misma belleza, de apropiársela interiorizándola e insertándola en la propia existencia concreta (párr. 27).

Es decir, nuestros jóvenes aprecian la belleza como una manera de abrirse hacia afuera, dirigirse hacia lo trascendente, para ser “mejores” y felices. Por último, equiparan la belleza a la salud, al afirmar que el cuerpo “refleja” el estado de salud de una persona: “los que no tienen salud; sin salud no hay belleza” (No. 1, 30 de abril de 2014) y aunque evitan alusiones directas a la fealdad, se encuentra clara referencia a estados como enojo, soledad, asco, tristeza, infelicidad y daño:

Hola, estoy analizando lo que soy y lo que tengo, pienso en cómo me siento, si lo que a mí me gusta a las personas que me rodean les parece feo. Es complicado saber si las demás personas se fijan preciso en la parte que tú quieres ocular. He pensado muchas veces en operarme para tener nuevas partes en mi cuerpo, para sentirme bien, sabiendo que todo eso es en vano porque el cuerpo se vuelve polvo una vez estemos en un cajón pudriéndonos después de morir, y saber que en el mundo todos viven de apariencias y lo que ven es un prototipo de mujer perfecta. Finalmente trataré día a día de valorarme tal y como soy, tratar mejor lo que me disgusta de mi cuerpo ya que es lo que me dio Dios y tengo que valorarlo (No. 13, 30 de abril de 2014).

Para estos efectos no sobra traer a colación la siguiente noción:

Si se examinan los sinónimos de “bello” y “feo”, se ve que se considera *bello* lo que es bonito, gracioso, placentero, atractivo, agradable, agraciado, delicioso fascinante... encantador, admirable, valioso, espectacular... mientras que *feo* es lo repelente, horrendo, desagradable, grotesco, abominable, sucio, obsceno... lamentable, enojoso, indecente, deforme, disforme, desfigurado (Eco, 2013b, p. 16).

Así, cuando se examinan las concepciones sobre la fealdad y, en particular, sobre la representación de un cuerpo feo, 17 jóvenes (35,4%) consideran que no hay cuerpos feos, y que la concepción de lo feo depende de lo que se impone socialmente y de la falta de cuidado de los cuerpos. Algunos indican:

Nadie es feo, sólo que algunas veces la sociedad te hace ver y sentir feo (No. 6, 7 de abril de 2014).

La belleza física que es la que actualmente denominamos como lindo o feo, es muy relativa, según los estereotipos que fija la sociedad actual (No. 10, 7 de abril de 2014).

A diferencia de la noción de fealdad que como mencionamos anteriormente eluden directamente los jóvenes, cuando se trata de reconocer si hay cuerpos feos, el 64,5% de los jóvenes consideran que sí existen cuerpos feos, y que las causas radican fundamentalmente en problemas naturales, en la falta de cuidados, en cambios innecesarios atribuidos a perforaciones en el cuerpo, cirugías o “usos” inadecuados de este o al exceso de maquillaje, entre otras razones:

Un cuerpo feo me parece un cuerpo no natural, es decir, con muchas cirugías y mucho maquillaje y con muchos tatuajes, *piercing* y transformaciones, pero también es feo el que no se cuida (No. 11, 22 de abril de 2014).

En las entrevistas realizadas a cuatro jóvenes, tres mujeres de 14, 15 y 16 años respectivamente y un hombre de 16 años, también se percibe una clara noción de belleza asimilada a la noción de “apariencia” y a las exigencias o estándares que impone el medio social, hasta el punto de encontrar en la belleza o apariencia mayores o menores oportunidades laborales o de realización personal:

Yo creo que influye mucho porque la gente siempre mira sólo la apariencia, la mayoría de las veces, si tú te ves mal pues hay gente como que se aleja de ti, te excluyen (04-NN, entrevista, mujer 15 años).

Lo anterior nos lleva a repensar una dimensión de la sociología del cuerpo que corresponde a las representaciones y a los valores vinculados a la corporeidad, entendiendo el cuerpo como fuente de imaginario social, de tal manera que el cuerpo, en contextos de análisis en esta línea, puede no ser otra cosa que un medio de estudio que pone en evidencia rasgos sociales y, por ende, son fuente de comprensión de fenómenos sociales.

La apariencia corporal responde a una escenificación del actor, como lo señala Le Breton (2005) relacionada con la manera de presentarse y de representarse. Implica la vestimenta, la manera de peinarse y de prepararse la cara, de cuidar el cuerpo, etcétera, es decir un modo cotidiano de ponerse

en juego socialmente, según las circunstancias, a través de un modo de mostrarse y de un estilo (p. 81). Le Breton indica que esta apariencia puede responder en primer lugar a modalidades simbólicas de organización, según la pertenencia social y cultural del actor, la cual es provisoria y cambiante, y, en segundo lugar, a su aspecto físico que poco o nada puede ser modificado. Lo que sucede es que ambos elementos constitutivos de la apariencia llevan a ser clasificado bajo alguna etiqueta moral o social, de tal manera que la apariencia corporal es un medio de dar información de una persona y es texto para los otros:

Pues yo creo que ahora en la sociedad la belleza es solamente lo exterior, pero yo también miro lo interior, porque hay personas muy bonitas exteriormente pero en el interior son tenaces, para mí la belleza va de los dos; primero me fijo en la forma de ser, en la forma en que habla, en la forma en que me trata, en la forma en que se expresa y en el aspecto físico, que no se vea todo dejado sino que se preocupe por su imagen personal (01-NN, entrevista, mujer, 16 años).

De hecho la apariencia física parece valer socialmente como una presentación moral (Le Breton, 2005, p. 82), un sistema implícito de clasificación, fundamento de una especie de código moral de las apariencias que excluye toda inocencia en esta misma. No es un tema simple para los jóvenes:

[...] el cuerpo constituye un vector supremamente relevante para la configuración de su subjetividad. Por ende, la labor sobre el mismo no sólo les demanda muchísima energía sino que es la fuente activa para la expresión de su pluralidad y de las resistencias que esgrimen ante modos tanto disciplinarios como de control que pugnan por construirles (Cabra y Escobar, 2014, p. 63).

Entonces, las superficies del cuerpo se constituyen en un gran telón para la identidad personal y se concentra en el mantenimiento de la apariencia y es a través de esta que se entiende que el cuerpo no es solamente expresión sino que es “mediación social y lugar de encuentro” (Cabra y Escobar, 2014, p. 64). El cuerpo permite que los jóvenes logren ser notados en su medio social, en el esplendor de su diferencia y conservando la distancia que caracteriza las relaciones entre los seres humanos, manteniendo siempre vigente “la distancia personal y la social” (Hall, 2011, p. 139).

En este contexto, el cuerpo es para los jóvenes su espacio-tiempo para la diferencia, para la caracterización como seres humanos únicos e irrepetibles; es su medio de adaptación a las exigencias sociales e institucionales y puerta de aceptación entre jóvenes de su misma edad o de indiferencia en grupos que les son extraños. Gómez y González (2003) han definido estas lógicas como: búsqueda

de un estilo propio, adaptación o camaleonismo, imitación-mimética respecto del grupo de jóvenes a los que se vincula y ocultamiento o camuflaje con el fin de hacerse invisible en escenarios extraños, peligrosos o abiertos.

Cuerpo propio y cuidado de sí

Como parte de la construcción de representaciones o simbologías sobre el cuerpo, surge una interpretación adicional: el cuidado del cuerpo propio. El hombre alimenta su cuerpo:

[...] percibido como su mejor valor, una relación maternal de tiernos cuidados, de la que extrae, al mismo tiempo, un beneficio narcisista y social, pues sabe que a partir de él, en ciertos ámbitos, se establece el juicio de los demás. En la Modernidad, únicamente el espesor de los otros suele ser el de su mirada: lo que queda cuando las relaciones sociales se vuelven más distantes, más medidas (Le Breton, 2005, p. 83).

Resulta interesante traer a colación aquí el concepto de *habitus* acuñado por Bordieu, el cual se refiere a disposiciones profundas y duraderas, pero no rígidas ni mecánicas, que son el resultado de nuestra experiencia y conocimiento práctico, corporal y emocional del mundo social. En muchos momentos a esto apunta el cuidado de sí mismo. A un permanente ritual, aprendido o heredado, que permite mantener el cuerpo y su apariencia.

Es claro que la entrada de la Modernidad implicó dejar de oponer alma y cuerpo, pero las condiciones culturales indican un hombre separado de su cuerpo, al que se le dice que su cuerpo-objeto se puede: “moldear, modificar, modular según el gusto del día, vale para el hombre porque modificar su apariencias es lo mismo que modificar al hombre mismo. En este terreno de la modernidad, el cuerpo queda asociado a un valor indiscutible” (Le Breton, 2005, p. 91).

Esta preocupación por la apariencia, por el cuidado intenso en la alimentación, en la higiene, en la práctica de deportes, no implica que socialmente deje de existir cierto borramiento del cuerpo, representado en el ocultamiento del dolor, de la enfermedad, la discapacidad o lo extraño. En respuestas de los jóvenes frente a la pregunta de si irían y participarían en una playa nudista, la respuesta del 100% fue negativa, ninguno iría o participaría de esta desnudez colectiva, resultando contradictorio frente a la necesidad imperiosa de “verse bien”. El cuerpo no se muestra, no se pasa el

terreno de lo individual, aunque se participe y se reconozcan los códigos sociales y culturales en torno a la formación de la imagen corporal.

Con relación a la pregunta que apunta al cuidado de sí mismo y a la relación inherente que hay entre este tema y el cuerpo como dominio personal, se observa un alto porcentaje de respuestas que apuntan a que el cuidado de sí mismo es un proceso de aceptación propia, acompañado de rutinas saludables:

Primero que todo no debe modificarlo y cuidarse implica seguir un patrón de rutinas saludables, para no ser propicios a enfermedades (No. 2, 22 de abril de 2014).

Sin embargo, 20 de los 48 jóvenes relacionan el cuidado de sí mismo con el respeto propio, al valor que se da como persona, a sus buenas acciones, al amor propio, a evitar toda acción que cause dolor o afección física y psicológica, a mantener relaciones de mayor respeto con los demás, y, en general, a tomar acciones que les permitan estar bien y sentirse bien.

Por su parte, 28 jóvenes, que representan el 58,3% de la totalidad de jóvenes en contacto, consideran que el cuidado de sí mismo radica en hábitos saludables, en mantener rutinas de ejercicio, en el baño diario o rutinas de aseo, que la mayoría de los jóvenes indican que han sido enseñadas en el contexto familiar, manteniendo controles médicos periódicos, y en general manteniendo una buena salud.

Estas prácticas de cuidado afectan notablemente las mismas concepciones que tienen sobre sus propios cuerpos, una vez son confrontados frente al espejo. Muchos de ellos definen su cuerpo propio con palabras que permiten construir las siguientes correlaciones: cuerpo-salud-vida, cuerpo promedio-normal, cuerpo equipo-máquina perfecta.

Cuerpo: lenguaje y comunicación

En este punto emerge la necesidad de cruzar el cuerpo en el entramado de sentidos de la comunicación. Dice Merleau-Ponty (citado por Gervilla, 2001, pp. 71-84) que el cuerpo del Otro es un cuerpo distinto del propio cuerpo, es el cuerpo viviente del prójimo, cuya relación conmigo puede percibirse como sujeto o como objeto, como persona o también como objeto físico. Tal percepción sólo es posible a través de mi cuerpo-corporeidad, modo de ser en el mundo, centro de relaciones de mi existencia con el mundo y los otros; esta situación afecta a todo el yo y posibilita la apertura y la comunicación, lo mismo en el plano subjetivo (persona) que en la relación con las cosas (objeto).

Así, podemos decir que el cuerpo es vehículo de comunicación con el prójimo, una comunicación intersubjetiva que expresa nuestra existencia y, al expresarla, se nos muestra como un cuerpo de significados. El cuerpo mismo es comunicación y lenguaje: “En el fondo todos los lenguajes no hacen más que desarrollar y especificar el lenguaje fundamental que es el propio cuerpo” (Gevaert, 2001, p. 96). Sin embargo, esta relación de comunicación se da en contextos que comprometen el cuerpo como centro de las tensiones entre individuo/colectivo, sujeto/entorno, esto es, lo convierte en un dispositivo cultural que media en las relaciones sociales. Volvamos a Gevaert (2001):

Aun estando divididos en el terreno teórico o en la incompreensión de la lengua o en la diversidad del lenguaje, los hombres pueden comunicar perfectamente entre sí a través de un trabajo en común, esto es, a través del lenguaje operativo y concreto que se realiza, en el compromiso común (p. 100).

Es decir, el cuerpo sigue siendo comunicación y campo de la comunicación aún en la diferencia porque la contiene y esta lo constituye. Entre cuerpo y comunicación existe una relación dialéctica ineludible, y es aquí donde emerge la importancia fundamental de la ritualidad en la construcción de comunidad y de cultura:

[...] la ritualización produce el cuerpo ritualizado mediante la interacción, sobre todo de carácter *simbólico*, del cuerpo con un entorno social estructurado y que posee (y se le reconoce) una capacidad estructuradora [...] las prácticas rituales permiten la construcción de un entorno organizado y clasificado de acuerdo con los esquematismos socialmente sancionados en una determinada sociedad (Duch y Mèlich, 2005, p. 207).

El acercamiento que hacen los jóvenes a su propio cuerpo permite no sólo la producción de textos dirigidos a este en el cual se aprecia un avance en la relación que sostienen con su experiencia corporal y a la toma de cierta conciencia de ser y estar en su cuerpo, sino que expresan dimensiones simbólicas y ritualistas que configuran una determinada cultura o comunidad. Estas narraciones, entendidas como lo indica Lodge (1990, p. 141) permiten ciertamente entender la representación que se hace del cuerpo y la apropiación del suyo propio, pero también nos acercan a realidades culturales profundamente “impresas” en cada persona, en su identidad, y en el significado que se da a sí misma.

El cuerpo como terreno propio

En las narraciones de los jóvenes se destaca la denominación de cuerpo unidad en el ser personal, junto con su reconocimiento como terreno propio sobre el cual cada uno ejerce y toma decisiones, pero entendiendo que no le harían daño alguno:

[...] quiero agradecerte por dejar expresar mis sentimientos y pensamientos a través de ti, porque sé que tú reflejas lo que soy, por tal razón, prometo nunca hacerte ningún daño, cambio o transformación que requiera tu sufrimiento y dolor, prometo hacer lo que esté a mi alcance para quererte y cuidarte... (No. 11, 22 de abril de 2014).

Apreciado cuerpo, quiero que sepas que todo lo que hago es por ti, gracias por momentos tan hermosos y por todo lo que hemos compartido. Un saludo grande, tu dueña (No. 1, 30 de abril de 2014).

Querido cuerpo, hoy te quiero dar las gracias por existir, por ser único e irrepetible (No. 2, 30 de abril de 2014).

Gracias por ser como eres, por reflejar en esos hermosos ojos todos tus sentimientos, gracias por cuidarte y hacerme cuidarte, gracias por reflejarte en el espejo como quiero (No. 6, 7 de abril de 2014).

Sin embargo, cuando se indaga sobre temas como los tatuajes, los *piercing* y las cirugías, se observa de manera predominante cierta reserva a realizar cambios rotundos en el cuerpo, y alguna tolerancia a los tatuajes y *piercing* en ciertas zonas del cuerpo que no impliquen deformación, por ejemplo en la oreja:

A mí no me gustaría hacerme una cirugía, y mi papá me dice que si me siento bien y que si después no me voy a arrepentir pues que me haga un tatuaje o un *piercing*, pero mi mamá no me dejaría hacerme un *piercing* (04-NN, entrevista, mujer 15 años).

Yo me haría un tatuaje porque es como mostrar parte de su vida, una cosa que considere importante, en mi caso algo con música, me haría una guitarra, sería una muestra de mi gusto por hacer música y el *piercing* no, eso no lo sé (01-NN, entrevista, hombre, 16 años).

Dentro de las posibilidades de escoger entre un tatuaje y un *piercing*, siendo las dos las alternativas dominantes, se acompañó la elección de los *piercing* argumentando que se lo harían porque:

[...] un *piercing* me lo podría quitar ya después, pero un tatuaje queda toda la vida y entonces cuando uno será mayor ahí todo chuchito con un tatuaje no va, entonces si van a hacerse un tatuaje en el cuerpo deben hacérselo con conciencia o pensando en que no es algo espontáneo así que se tatúan en nombre de su novio y después terminan nooo, debe ser algo que de verdad represente algo, que se debe pensar mucho y pues no tengo problemas, o sea con tratar con personas con tatuajes o *piercing* (01-NN, entrevista, mujer 16 años).

Es decir, aunque el cuerpo es el primer terreno de dominio propio, instrumento de la autodeterminación, es a la vez un instructor en los límites: “A través del dominio sobre las fuerzas del propio cuerpo adquiere el hombre dominio de las cosas y es capaz de crear y de usar instrumentos” (Gevaert, 2001, p. 90). Los jóvenes entienden que su cuerpo les pertenece, es suyo, sin embargo admiten que dada su edad y su dependencia tanto del sistema familiar como escolar, no les es posible tomar decisiones drásticas sobre él; saben que el ejercicio de su libertad sobre el cuerpo tiene límites y a esta edad dependen de la aprobación de los mayores o del sistema normativo.

Cuerpo perfecto

“El cuerpo es la objetivación más indiscutible del gusto de clase” (Bourdieu, 2012, p. 210) y el mismo autor define el *habitus* corporal como el uso o conjunto de conductas propios de los “agentes” de una clase social. En este punto, se entiende que las conductas físicas de los sujetos sociales son el producto de las condiciones objetivas y que estas se traducen en el orden cultural, es decir, en el mundo del deber ser, como también lo indica Le Breton (2005, p. 86).

En consecuencia, la autorrepresentación, los cuidados asociados con la belleza, los cuidados del cuerpo, las costumbres en la mesa, el consumo alimenticio y las prácticas físicas y deportivas, forman parte de esas traducciones del orden cultural que viabilizan la aceptación social. Quince de los participantes en el taller centraron su narración en torno a la salud, las descripciones físicas satisfactorias, las alusiones a lo que les agrada o desagrada de sus propios cuerpos y, en general, a las atribuciones al cuerpo en su dimensión física socialmente aceptada. Así encontramos las siguientes narraciones:

Antes que nada, te doy gracias porque estás completo, porque eres parte de mi vida. Gracias a ti cada día puedo caminar, escribir, hablar y ser feliz (No. 8, 30 de abril de 2014).

Gracias por estar completo y sano. Estoy muy agradecida de que seas mi cuerpo, al igual de lo que eres capaz. Acuérdate que debemos mantenernos saludables y fuertes para así responder mejor a lo que acontece cada día (No. 9, 22 de abril de 2014).

Cuerpo cómplice

Los jóvenes conciben su cuerpo como un medio que facilita o dificulta su desarrollo como personas y le manifiestan su inconformidad por no responder a los estándares de belleza que asocian con características como ser gordo, bajito, etcétera, dirigiéndolos a una relación de insatisfacción con su propio cuerpo y a representarlo como un obstáculo:

Nunca te he escrito nada pero en realidad no me gustas no estoy satisfecho contigo, puede que a los demás les agrades pero a mí no. Te veo bajito, gordo, flácido... por tu culpa las personas no ven más allá del físico, por tu culpa parezco ser una mujer superficial... (No. 3, 7 de abril de 2014).

En esta representación se plantea, entonces, un plan común y se invita al cuerpo, como cómplice, a cambiar, a permitir y ser vehículo de progreso mutuo:

Hola cuerpo, eres muy importante para mí, tanto que me pone brava no verte como espero... tienes que cambiar, para que nos sintamos mejor juntos y podamos progresar, a veces siento que me impides muchas cosas que quiero alcanzar y eso me da mucha rabia... (No. 2, 7 de abril de 2014).

A lo anterior se suma una cierta inconformidad que apunta al deseo de cambiar, de ser diferente, de hallar el ideal de belleza que cada uno de ellos construye simbólicamente; por otra parte, conscientes de lo que es su cuerpo, también lo son de que a través o por él pueden realizar sus sueños o planes, lo increpan, lo exigen y lo retan:

Querido cuerpo: este año he sido bueno contigo, te he dado lo que quieres más lo que necesitas, no te lastimo, no te hago mal, dime cuándo me vas a ayudar a mí? Es tu culpa no poderme levantar, es tu culpa no ser más grande, es tu culpa no ser más atlético. Pues nada, espero tu respuesta. PD. Espero resultados pronto (N. 16, 22 de abril de 2014).

Cuerpo emocional

En esta representación se reacomoda la concepción de corporalidad y parece complejizarse aún más la comprensión de esta, poniendo en consonancia lo social y lo emocional subjetivo, es “el contenido social del cuerpo, para hacer comprender una dimensión del cuerpo más compleja donde bullen las percepciones, las emociones y la sensibilidad en tanto producto social y condición de posibilidad del sujeto” (Pedraza, 2004, p. 68). La resignificación del concepto de cuerpo se piensa hoy como una entidad que, además de sus rasgos biológicos, entraña potencias sensibles, emocionales, inconscientes, que además son históricas y cambiantes:

A mi querido cuerpo quisiera decirle que gracias a él es que me he podido expresar emocionalmente, es mediante él que la gente me da su primera observación y dice mucho de qué hablar sobre mí, gracias por estar completo y no fallarme... (No. 12, 22 de abril de 2014).

En este contexto sobresalen expresiones en torno al compromiso con el cuidado, respeto y valoración de sus cuerpos, acompañadas de una insistencia en la aceptación individual y en el reconocimiento de los límites de cada uno para realizarse en y con sus cuerpos.

Cuerpo social

El cuerpo se puede entender como una estructura simbólica que se elabora en las experiencias con las estructuras sociales, con los acervos culturales y en los dramas cotidianos; es el territorio en el que el contexto se da cita para introducirlo en su juego de interacciones, de poderes y hacerlo suyo. Le Breton (2005) le confiere al ser humano un papel protagónico en la configuración del cuerpo: “El hombre [sic], nos dice, no es el producto de su cuerpo, él mismo produce cualidades de su cuerpo en su interacción con otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se construye socialmente” (p. 19). En el cuerpo no sólo se hacen evidentes nexos sociales sino que desde él se generan sujeciones colectivas en las que se entretajan interpretaciones del mundo y universos de sentido, configurando una cartografía de contenidos socialmente fundados. Ello favorece el intento de proporcionar una inteligibilidad de la comunicación desde una aprehensión de esta noción de cuerpo.

Le Breton (2011) ha subrayado la característica del cuerpo como realidad cambiante de la sociedad y relaciona con sus postulados la imagen y las imágenes que lo definen y le dan sentido, apuntando a la misma dimensión representativa y simbólica del cuerpo, pero que también se desarrollan y se ejecutan en escenarios simbólicos e “imaginativamente configurados” (Duch y Mèlich, 2005, p. 248) y que, dada su imposibilidad de concretarse del todo, aunque se tenga la imagen que corresponda a un escenario social o cultural, sobrepasan el terreno de lo sensorial (cuerpo) y pasan a la corporeidad, es decir “significa” y este significado responde a las épocas, a los momentos, a la cultura en la cual se educa y se da contenido a esa corporeidad:

 Mi cuerpo es un instrumento con el fin de dar una imagen al mundo (No. 3, 30 de abril de 2014).

 Cuerpo... para vivir y mi conexión con el mundo (No. 7, 22 de abril de 2014).

 El cuerpo... nos sirve para vivir en este mundo, por medio de él podemos expresarnos y percibir lo que nos rodea (No. 6, 22 de abril de 2014).

 Mi cuerpo es la forma en que me ven los demás, lo que piensan de mí y la imagen que reflejo a la sociedad (No. 10, 7 de abril de 2014).

Así, el cuerpo viene a ser el mediador de todas las prácticas sociales y el reflejo del ser humano en el mundo, siendo el punto de “cruce de todas las instancias de la cultura, es el punto e imputación por excelencia del campo simbólico” (Le Breton, 2011, p. 32).

Cuerpo cultura

Al elucidar las modalidades sociales y culturales de las relaciones que entabla con su cuerpo, el mismo hombre se descubre en el espesor de su relación con el mundo. Hemos compartido lo expuesto por Le Breton (2005) en cuanto a que la “sociología del cuerpo es una sociología del arraigo físico del actor en su universo social y cultural” (p. 99). Esto es complementado por estudios de Foucault, quien aborda la dimensión política del cuerpo entendiendo que este responde a una disciplina y a una estructura que impone su marca sobre él, el campo político extiende su poder hasta la organización de modalidades corporales de acuerdo con las finalidades de este y que representa políticas de dominación, el poder formulado en la disciplina del cuerpo o su representación en ambientes carcelarios y, por último, encontrar similitudes en la escuela, el sistema de salud, en la milicia o las fábricas, es interesante analizar las representaciones del cuerpo como libertad.

Los jóvenes representan narrativamente el cuerpo como libertad, sueños, medio de realización de planes:

Querido cuerpo, siempre te agradeceré tu existencia, tú me has hecho vivir en este mundo material, tú eres el intermediario en los profundos sueños de mi mente y la realidad, por ello estoy en deuda contigo, quiero protegerte y agradecerte todos los días de mi existencia (No. 16, 30 de abril de 2014).

En pleno siglo XXI, parece darse un avance en el sistema formativo que por lo menos admite que los estudiantes asuman su corporalidad de manera individual. Claro, no sobran los lineamientos, no faltan los adjetivos que apuntan a ser “responsables” y a cuidarse; sin embargo no es netamente represivo, algún temor se alcanza a percibir en esto. El cuerpo de nuestros jóvenes es subjetividad acompañada de riesgo, libertad acompañada de diferencia y sueño acompañado de decisión. No es clara la línea entre la posibilidad de disponer del cuerpo y la obligación de tener un cuerpo.

Dentro de los talleres se formuló una pregunta que apuntaba a indagar sobre la percepción que consideran que tienen los demás sobre cada uno de los jóvenes y se formuló en estos términos: ¿Cómo cree que I@ ven los demás? En concordancia con las definiciones preliminares sobre el cuerpo y sobre el cuerpo propio, se aprecia que 40 de los 48 jóvenes talleristas consideran que son vistos por los demás según los adjetivos que se agrupan a continuación: buenos, amigables, sinceros, inteligentes, alegres, honestos, sensibles, íntegros, colaboradores, confiables, amables, débiles,

consentidos, engreída, superficial, callada, seria, diferente, brava, aburrida, inmadura, silenciosa y amargada.

Cinco jóvenes manifestaron que no les importa cómo los ven los demás: “No lo sé y no me interesa” (No. 3, 7 de abril de 2014); “No, no sé cómo lo ven, pero no me importa cómo lo vean” (No. 14, 7 de abril de 2014). En algunos casos se sustenta la repuesta indicando que no les importa porque cada quien puede tener la imagen que considere y no es importante para ellos. Por último, tres jóvenes responden no saber cómo los ven los demás.

Sin embargo, cuando se indaga sobre si la imagen corporal puede abrir o cerrar puertas en sus vidas, retornan a la imagen física que se atribuye al cuerpo y la identifican con la belleza o con la apariencia, indicando expresamente lo siguiente:

Sí, vivimos en un mundo basado en la apariencia (No. 7, 30 de abril de 2014).

Por los estudios que hizo la revista *Ugly*, sí, las personas hermosas consiguen mejores trabajos y mejores puestos (No. 1, 30 de abril de 2014).

No es un secreto que la sociedad es superficial y valoran el conocimiento, pero eso no es tomado en cuenta en la vida cotidiana (No. 16, 30 de abril de 2014).

Lamentablemente sí, una cara bonita puede recibir el mejor empleo que una mente capacitada. La salud es importante pero el físico no debe afectar en lo intelectual (No. 12, 7 de abril de 2014).

Desafortunadamente esta sociedad depende mucho de lo físico. Teniendo un buen físico se pueden obtener ciertas ventajas (No. 2, 22 de abril de 2014).

Avanzando, el ejercicio en torno a la definición de su propio cuerpo frente al espejo los sitúa, después de pasar por la descripción física que cada uno de ellos hace de sí mismos, de frente a concepciones que se acompañan de adjetivos tales como “linda”, “sexy”, “bonita”, “diferente”, “raro”, frente a bloques conceptuales de definición que varían entre lo físico y lo sensible. Dado que los jóvenes debían definir su imagen en tres o cuatro palabras, sobresalen las siguientes: raro, extraño, diferente (30 jóvenes); divertida, alegre, feliz (29); intrigada, incertidumbre, insatisfecha, insuficiente (27); normal, bien, ordinaria (20); bonita, lindo, hermosa (*anyway*) (18); cómodo, tranquila (10) y triste (9).

Las anteriores equivalencias son expresiones de imágenes internas que varían y se transforman a medida que son permeadas por las imágenes exteriores, fuertemente influenciadas por la cultura y la sociedad. Dichas imágenes inician un proceso de colectivización que indica tendencias y visiones en un momento determinado, hasta llegar a objetivizarlas, construir imaginarios estándar y afectar la relación de las personas con su cuerpo.

Hemos dicho con anterioridad que en las representaciones narrativas de los jóvenes han surgido referentes conceptuales que incluyen la corporeidad, permeados por el *habitus*, es decir por la inscripción en los cuerpos de historias que revelan no sólo “la concertación de las prácticas sino, además, de las prácticas de concertación” (Bourdieu, 1991, p. 102). Es decir, lo que hemos visto no es sólo el cuerpo como realidad material en el mundo, sino el cuerpo como referente conceptual que entra a formar parte de un escenario de comunicación en un escenario que es la cultura.

Pensamos que uno de los aspectos por medio de los cuales se realiza una persona es su cuerpo y que lo hace a través de la comunicación y de la expresión en la visibilidad del cuerpo y la realidad concreta del mundo. En este sentido, “el cuerpo es, en primer lugar, la “expresión” de la persona humana, de tal manera que sus expresiones revelan de alguna manera sus intenciones y pensamientos, actitudes y capacidades” (Gevaert, 2001, p. 88).

Las representaciones narrativas de estos jóvenes, centro de contextos connotativos simbólicos culturales son, ante todo, formas de significación; acciones permanentes de explicación de lo cotidiano; fortalecimiento de la subjetividad y de necesario intercambio con el Otro; relatos sobre el mayor de los relatos: su cuerpo y su corporeidad.

Representaciones narrativas, cuerpo y educación

Resulta evidente la relación que existe entre las representaciones narrativas y las nociones de cuerpo y corporeidad en los jóvenes, construidas a través de cuatro dimensiones que son: el lenguaje, la experiencia, la comunicación y la intersubjetividad. En este contexto resulta necesario cuestionarse sobre el papel de la educación como espacio y como tiempo que afecta la cotidianidad y, en consecuencia, la manera como construye o modifica horizontes de sentido. Es decir, pensar el papel de la educación como dimensión existencial o vital en la cual se vive la experiencia de tener y ser

cuerpo. Así, se pasa de la noción de cuerpo a la de corporeidad, esto es, a una nueva dimensión antropológica.

Los espacios y escenarios educativos son los lugares propicios para la construcción del encuentro corpóreo, es decir, para la construcción de la intersubjetividad y la alteridad:

El encuentro corpóreo no se reduce a un mero contacto físico, sino que en él se trasciende lo meramente físico. Ser corpóreo (sic) significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales (Mèlich, 1994, p. 79).

En este sentido, no es sólo lo que se logra con el yo corpóreo sino con el Otro, y es aquí donde la educación extiende su propósito y dota a los jóvenes, en este caso, del reconocimiento de alguien diferente a sí mismo, le inculca el interés y la curiosidad por entrar en el Otro en un mutuo proceso dinámico y edificante en “la alteridad de la vida cotidiana”, expresión significativa en Mèlich. A partir de la clara conciencia del cuerpo como ser tiempo-espacio, la educación trasciende su papel de formadora neta y pasa a ser constructora de sentido. La necesidad de construir sentido del Otro, de la contingencia, del encuentro ético y de la interacción es el centro de una educación que reconoce en la corporeidad la conciencia básica de ser-para-otro. La coexistencia de mi corporeidad con la del Otro en contextos sociales, políticos y jurídicos, es posible desde la perspectiva de una antropología educativa, lo que sería el propósito de un nuevo paradigma educativo.

Compartimos la necesidad de educar en lo cotidiano, desde el reconocimiento del discurso del Otro, de su corporeidad, del discernimiento de la realidad pedagógica y del descubrimiento del Otro como subjetividad que construye sentido en un entorno vivencial. Si bien es cierto que en lo cotidiano es habitual que el Otro nos sobrepase, porque el Otro resulta ser más real que el ser individual, es claro que la educación construye espacios de intersubjetividad y, en esa tensión, el Otro me construye mientras yo lo construyo a él. Este es el desafío de la educación, reconocer la corporeidad como intersubjetividad que se da en un espacio reglado social y jurídicamente, pero que sienta las bases para un encuentro ético con el Otro, fundante de la convivencia en toda sociedad. Lo anterior indica un reto para los educadores de hoy: educar en y desde el cuerpo, para el reconocimiento del Otro.

Capítulo IV

Sentidos, autoimagen, percepción y reconocimiento

*[...]los sentidos corporales han de ser los medios de que disponemos
para situarnos y tomar posición,
para proyectarnos hacia adelante y para intentar retroceder hacia atrás,
para instalarnos en nuestro espacio y tiempo,
ya que son los artifices, por un lado, de la recepción,
de las transmisiones que nos proporcionan
(o que nos tendrían que proporcionar) las estructuras de acogida...*

Duch y Mèlich, 2005, p. 183.

La primera aproximación al mundo es a través de los sentidos; ellos son los que proporcionan la información para interactuar de manera segura e independiente. Tenemos estímulos de luz, sonido, sabor, calor, frío, dolor, olor, que son los mecanismos corporales para relacionarse e interactuar con la realidad física. Olfato, vista, gusto, tacto y oído son interdependientes, es decir que la percepción no ocurre única y exclusivamente en uno solo de los sentidos, sino que el hombre al percibir lo hace con varios de ellos, pues de esta manera comprende la totalidad del objeto que experimenta. Así por ejemplo, ante una comida percibimos de ella sensaciones relacionadas con todos los sentidos: “se clasifican los aromas, sabores, sonidos y diseños de los espacios gastronómicos de un modo característico, diferenciado y distinguido que lleva a su sello, el chef no sólo cocina y manipula los alimentos, sino que utiliza su presentación, apelando al desarrollo de los sentidos [...]” (Cervio, 2012, p. 220); comer ya no es sólo cuestión del sentido del gusto (sabor) sino del conjunto de todos ellos, ya que para hacer un juicio sobre una comida están implicados también el olfato (olor de las especias), la vista (manera como es decorado y servido), el oído (sonidos de las copas, los platos, los cubiertos), y tacto (textura de los alimentos), todos ellos, en conjunto, procuran el disfrute los alimentos. Lo mismo ocurre con otras experiencias humanas que de igual manera involucran más de uno de los sentidos, como por ejemplo la vida espiritual, el conocimiento o la vida social.

No es común encontrar, por tanto, que en las relaciones sociales intervenga sólo uno de los sentidos para captar y comprender las experiencias culturales. Es así como los jóvenes de los dos colegios de Bogotá que participaron de los talleres manifiestan en sus narraciones que para entablar algún tipo de relación con sus compañeros es importante no sólo percibir la manera como se ven físicamente, sino conocer lo que dicen y lo que escuchan, lo que sienten en general.

Antes de abordar un análisis sobre la manera como los jóvenes objeto de nuestro estudio privilegian alguno de los sentidos, resulta interesante recorrer cómo se entienden los sentidos y el papel que han desempeñado para la comprensión del mundo físico y del hombre en la historia del pensamiento filosófico.

En las nacientes culturas, cuando el hombre no alcanza a comprender los fenómenos físicos o humanos observables, acude al mito como explicación de dichos eventos; por ejemplo, en Grecia existen una serie de relatos sagrados (mitos) que explican acontecimientos o fenómenos que en la época desbordaban la comprensión humana, pero por el siglo VI-V a. C se dan una serie de circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales que, conjugadas todas ellas, dan origen a una nueva manera de percibir la realidad física y humana generando una nueva forma de pensamiento, privilegiando de esta manera el nacimiento de filosofía. Esto ocurre porque unos hombres tomaron distancia de las explicaciones fantásticas-sagradas y mediante la observación empezaron a comprender el funcionamiento del mundo físico, las relaciones sociales, la política, la economía, la cultura, etcétera. Tales de Mileto, primer pensador griego del que se tenga noticia, buscó entre todas las cosas naturales, “cuál sería el principio de todas las demás, cuál sería la cosa a la cual le conferiría la dignidad de ser, de principio, de ser en sí, la esencia de todas las demás” (García Morente, 1996, p. 54) que no fuera explicación sagrada y encontró que era el agua, porque esta se encontraba presente en todas las cosas y que todas las cosas se derivan de ella, por eso concluyó que es una existencia primordial. Es así como para el inicio del pensamiento griego fue necesario uno de los sentidos: la vista, cuyo uso profundo y cuidadoso da origen a la racionalidad demostrable en la experiencia. Más adelante, pero también en la Grecia Antigua, Demócrito de Abdera (Fragmento 11) dice:

[...] hay dos formas de conocimiento, la genuina y la otra oscura. A la oscura pertenecen todos los siguientes: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. La otra es la genuina y totalmente distinta de esta: cuando la forma oscura no puede seguir viendo con mayor detalle, ni oír, ni oler, ni gustar, ni sentir a través del tacto, sino más sutilmente, ella aparece (Alegre Gorri, 1988, p. 169).

Aristóteles (2004) explica que para Demócrito el conocimiento genuino es la razón. Con lo anterior, se indica que los sentidos son los primeros receptores, pero que deben ser elaborados por la razón para establecer mayores comprensiones de la realidad. En *Crítica de la razón pura* Kant lo confirma cuando afirma que todo el conocimiento debe comenzar por los sentidos, pues son la primera fuente

de aproximación al mundo, en donde dicha información pasa al entendimiento y luego a la razón, sabiendo que no hay actividad de la razón sin los insumos dados por los sentidos.

Ahora bien, los sentidos no sólo han sido entendidos como primera fuente para el conocimiento, por eso, alejándonos de lo estrictamente epistemológico, damos paso a otro tipo de pensamiento que comienzan en Platón, pasan por el pensamiento cristiano medieval y aún en algunos sectores del cristianismo de hoy. En Platón hay ambigüedad en la comprensión que hace de los sentidos; por un lado son necesarios para la aproximación al mundo físico, ya que provoca el recuerdo y son necesarios para el acceso a las ideas, pero, por otro, son un obstáculo para el alma: “el filósofo debe entrenarse en la separación del cuerpo y el alejamiento de lo sensible, ya que si sólo permanece en este nivel, se produce un extravío de la inteligencia” (Vallejo, 1996, p. 56), puesto que el hombre es alma y lo “espiritual” es la verdadera realidad, convirtiéndose los sentidos en obstáculos para el retorno del alma al mundo de las ideas.

La anterior teoría es retomada por el cristianismo medieval que considera que el cuerpo, y especialmente los sentidos, son canales por donde entra la maldad al hombre, por eso al cuerpo hay que someterlo a ayunos o abstinencias para su purificación. San Alonso Rodríguez, citado por Cajiao (2001), dice: “[...] es menester que tengamos mucha cuenta en guardar las puertas de nuestros sentidos, y particularmente los ojos, porque por ahí entra el mal al corazón [...]” (p. 105); de esta forma, para el cristianismo, es necesario canalizar adecuadamente las percepciones provenientes de los sentidos ya que podrían ser fuente de placer (pecado), y ellos deben ser sólo instrumentos para apreciar la perfección divina.

En esta línea –la comprensión de los sentidos como fuente para entender el comportamiento social del hombre– es interesante el aporte de Boff (2012), para quien “el ser humano es fundamentalmente cuerpo. Un cuerpo vivo y no un cadáver, una realidad bio-psico-energético-cultural, dotada de un sistema perceptivo, cognitivo, afectivo, valorativo, informacional y espiritual” (p. 93) lo que lo convierte un ser social que actúa de determinada manera, de acuerdo con la cultura, por eso, percibir es una manera de entrar en el campo de la cultura.

Las formas de percepción son culturales, se aprende a percibir de acuerdo con los contextos. “[...] los hechos y gestos están rodeados por un *ethos* que provoca las formas de sensibilidad, de sus movimientos comunicativos, de sus actividades perceptivas y, de este modo, dibuja el estilo de su relación con el mundo” (Le Breton, 2011, p. 9). En cada cultura hay formas propias de percepción y

de predilección por algunos de los sentidos; por ejemplo, para el pueblo de Israel “oír” es uno de los mandatos más importantes: “Oye, Israel: Yahvé nuestro Dios, Yahvé uno es” (Dt 6,4); es el llamado al “Shemá: oye, escucha”, como mandato para dar a conocer su palabra. En el caso del mundo Griego Antiguo, como ya vimos anteriormente, la observación (mirar, ver) del mundo físico es uno de sus grandes aportes para la misma ciencia y como primer paso para acceder al conocimiento (por eso uno de los principales oficios de los filósofos presocráticos y clásicos fue la observación para comprender la realidad). A diferencia de los dos anteriores ejemplos, en nuestra sociedad actual están altamente valorados todos los sentidos, como lo dicen Duch y Mèlich (2005):

Desde múltiples perspectivas (religiosa, social, política), las referencias a los sentidos corporales no sólo han sido altamente valoradas en el seno de nuestra cultura, sino que, en muchas ocasiones, se han considerado imprescindibles para expresar determinados aspectos de la vida psíquica y espiritual del ser humano (p. 171).

Podríamos traer como ejemplo el aporte de San Ignacio de Loyola, quien, en los *Ejercicios espirituales* (No. 121), explica que para acceder a la contemplación espiritual es necesaria la “composición de lugar”, es decir que para una mayor comprensión espiritual y racional de los pasajes bíblicos, especialmente del Evangelio, es necesario el uso de los cinco sentidos: tocando, oliendo, saboreando, viendo, oyendo lo que allí se expresa, pues es la única forma de vivir y compartir la experiencia de sus protagonistas, de esta manera ya no somos espectadores de un cuadro bíblico, sino actores y partícipes de las emociones y vivencias que ellos transmiten. Con el anterior ejemplo, deducimos que para poder acceder a las experiencias de la vida humana son necesarios los sentidos, ya que de la manera como se aborden tendremos experiencias más o menos profundas sobre la realidad vivida, pues los sentidos son los encargados de hacer operativa la presencia del ser humano en su mundo.

Los sentidos en la experiencia cotidiana

Los sentidos son los instrumentos de la percepción externa, cada sentido sirve para aproximarnos directa y exclusivamente a una propiedad de los objetos exteriores; es así como la vista nos hace conocer el color; el oído, el sonido; el olfato, el olor; el gusto, el sabor; el tacto, la extensión y la temperatura. Otras propiedades necesitan una combinación de ellos para poder ser percibidas, como por ejemplo para saber el tamaño de un cuerpo es necesaria la vista y el tacto; el movimiento y la distancia necesitan de la vista y el oído; la belleza, el amor y el bien, de todos ellos.

Los cinco sentidos nos sitúan y nos hacen tomar posesión del mundo, nos proyectan en el espacio y el tiempo. La *vista* ha sido considerada como “el sentido de la simultaneidad o de la coordinación instantánea de los datos percibidos [...]” (Duch y Mèlich, 2005, p. 173); el *oído* es el sentido de la sustitución, es presencia acústica, los objetos se actualizan a través de los sonidos; el *tacto* (la mano, la piel) conoce las formas, tiene carácter explorador y creador; el *olfato* es el sentido de lo inmediato, nos advierte de alguna presencia, nos trae a la mente situaciones o personas, ante el peligro como el humo de un incendio o las emanaciones de gas nos pone en alerta; el *gusto* es el más íntimo de los cinco sentidos, pues por él se provoca el placer físico, comer y beber pero, además, tiene un carácter simbólico y estético, igualmente personal, diverso y privado.

Se ha reflexionado que la vista, el oído y el tacto, como los más importantes y principales sentidos y, en ocasiones, se dejan de lado el olfato y el gusto; sin embargo, en las relaciones sociales de hoy son privilegiados porque ellos atraen o repulsan, ante un olor agradable hay cercanía o distanciamiento y ante el gusto estético hay sensación de placer o displacer.

Ya anteriormente hemos afirmado que el hombre es producto de la cultura, por tanto no es diferente la manera como se recibe la información de los sentidos y lo que ellos significan. Hall (2011) clasifica los sentidos en dos grupos:

- 1) Los receptores de la distancia, relacionados con el examen de los objetos distantes, o sea los ojos, los oídos y la nariz.
- 2) Los receptores de la inmediación, empleados para examinar lo que está contiguo o pegado a nosotros, o sea lo relativo al tacto, las sensaciones que recibimos de la piel, las mucosas y los músculos (p. 57).

Los datos teóricos suministrados por Hall, Duch y Mèlich, nos muestran que los sentidos más importantes, en su orden, son la vista, el oído y el tacto, por las características anteriormente descritas. Analizando estos conceptos con los datos suministrados en los relatos de los jóvenes objeto de nuestro estudio, estaríamos concluyendo que si bien la vista reviste una especial importancia, es el oído el que privilegian en su relación con el mundo. Se les preguntó en las entrevistas personales por cada uno de los sentidos:

- Si tú pudieras tener un súper poder, entre los siguientes, cuál escogerías y por qué?: (1) Ver a través de las paredes, (2) Escuchar hasta la caída de una hoja, (3) Transformar los olores

desagradables en fragancias agradables; (4) Poder suprimir el dolor; (5) Dejar de comer, saborear sentir hambre o sed.

Todos contestaron que “escuchar hasta la caída de una hoja” y sus razones fueron las mismas: “[...] encuentro un beneficio para mí, pues uno se entera de cosas que no sé, o algo que dicen de uno” (O1-NN, entrevista, mujer 14 años) y es necesario saberlo para poder cambiar o mejorar y en últimas para saber con qué clase de personas se está tratando, afirman los otros entrevistados. Si bien afirman en la pregunta puntual sobre la predilección por uno de ellos, en los relatos expuestos sobre su experiencia cotidiana, la vista y el tacto son igualmente valorados.

Al afirmar que privilegian el oído, podríamos decir que efectivamente así ocurre, pues al ser indagados sobre los personajes que admiran: Disi Disi, Lana Del Rey o Justin Bieber, todas los entrevistados responden que “por su música”, ya que oír parece ser una cualidad característica de los jóvenes de hoy. Hay, por tanto, una falsa creencia de que los jóvenes imitan a sus personajes por sus vestidos, formas de expresión o rebeldía, porque lo que en realidad sucede es que los admiran por lo que ellos representan: su música, sus obras sociales, su liderazgo.

De esta manera, podemos decir que, a partir de este estudio en particular, estamos ante una generación de jóvenes que aprecian el escuchar y privilegian imitar los valores que transmiten sus personajes o artistas favoritos. Los jóvenes de hoy tienen una dependencia del mundo exterior, el silencio ya no parece ser una manera de estar en el mundo, son jóvenes que viven conectados a la información, al mundo, a la música, a las múltiples voces del universo: “Con el oído, se da un movimiento que va de afuera hacia adentro, por eso escuchar implica una atenta y completa dependencia respecto al mundo exterior” (Duch y Mèlich, 2005, p. 174). Nos encontramos frente a una generación que habla poco, pero que escucha demasiado, tal vez estamos ante una generación que espera escuchar para actuar, tal vez del testimonio.

Por otra parte, en cuanto al sentido del tacto o a los receptores de la inmediatez de los que habla Hall (2011) que examinan lo contiguo, lo cercano, lo próximo, o al que Duch y Mèlich (2005) ponen como el tercer sentido en importancia, hemos observado que si bien hay cercanía y confianza entre ellos, el contacto físico no es una forma concreta de relacionarse, más bien entre ellos guardan prudentes distancias en la relación que establecen, pero sí podríamos afirmar una acepción de la significación del sentido del tacto como la habilidad para actuar adecuadamente; tener tacto, por tanto, es saber

tratar a las personas de manera prudente, delicada, respetuosa, para establecer buenas y sanas relaciones. Al respecto Maya (2003) dice que:

Al considerar el tacto como una mediación o expresión de la ternura, debemos identificar en él dos niveles principales de significación: 1) el tacto como la habilidad para actuar adecuadamente en relación con los demás o para tratarlos, especialmente cuando se presentan situaciones críticas o personalidades acentuadamente disímiles entre los interactuantes y 2) el tacto como acto o ejercicio táctil, que como dice Tanner: “[...] no se limita a la caricia tierna o amorosa o a roce suave y amistoso, sino que abarca una gama de acciones mucho más amplia que incluye también el agarre o contacto [...]” (p. 119).

Esa primera forma de tacto de la que habla Maya la hemos percibido en estos grupos de jóvenes, muestran respeto por la situaciones, atención, prudencia con las personas, delicadeza y respeto en la interacción; podríamos afirmar que entre ellos y los investigadores, se guardan las distancias y se cuidan los espacios, los tiempos y los lugares, aunque sí hay un roce suave y amistoso acompañado de miradas y expresiones del rostro de aprobación o desaprobación que no implica alteración en la relaciones.

También podríamos hablar del tacto de otra manera: como proximidad a la tecnología. Observamos que los jóvenes no se apartan de sus aparatos electrónicos; a través del teclado están en contacto con su mundo, esta es una nueva forma de relacionarse, de proximidad con una nueva realidad dada por los avances de la ciencia. Sin embargo, no en vano se discute si esta proxemia entraña espacios reales de encuentro con el Otro y si es posible respetar el cuerpo del Otro y su corporeidad cuando no es tangible o tan siquiera visible. Los jóvenes que participaron en este estudio, consideran que el oído es el sentido más importante y no se refirieron al tacto; creemos que, en gran medida, se debe a que el tacto es real, tangible, presente en cada momento de sus existencias, controlable y extensible a los objetos tecnológicos. Por su parte, lo que oyen, lo que dicen de ellos, lo que dicen de los otros, no resiste la inmediatez ni el control, por lo cual, dada esta condición de inasible, es lo que les hace elegir al oído como el sentido más importante.

Para concluir, podemos afirmar que los jóvenes privilegian el oído, el tacto y la vista; el oído ya que el mundo de hoy se encuentra en la era del sonido, y a ellos les interesa captar ese mundo externo; el tacto, como manera de relacionarse, no de tocarse, la comunicación ya no se da a través de la piel, sino mediante la tecnología; y la vista, pues a través de ella se perciben, saben de su imagen y de la

imagen de mundo. El gusto y el olfato no fueron referidos en sus relatos, aunque sí podríamos hablar del gusto estético como una manera de relacionarse, pues cuidan su apariencia. Con estos sentidos hay una relación efectiva y afectiva con el mundo y los otros.

Sentidos y autoimagen

Ya hemos visto que los jóvenes del estudio privilegian en sus relatos el oído como primer y más importante de los sentidos; ahora veremos que la vista es para ellos no sólo poder identificar elementos externos, sino que “ver” significa autorreflexión sobre la propia realidad, es hacer consciencia de la manera como los otros lo perciben y la forma como se ve así mismo, mirar por tanto es autorreflexión (autoimagen) y proyección (cómo me ven los otros), el reto es hacer concordar lo que el individuo es, la autoimagen que se tiene de sí mismo y lo que proyecta a otros. Ya lo hemos expresado de diversas maneras en términos de que el hombre es un ser social en todas sus dimensiones, y la construcción de la autoimagen es por tanto producto también de los constructos sociales.

El mundo convulsionado de hoy le plantea al hombre múltiples retos, dentro de los que se encuentra la necesidad de descubrirse como ser humano autor y protagonista de su individualidad y de su vida, a conocerse para enfrentar y afrontar sus responsabilidades y deberes con alto grado de creatividad y autonomía, como dice Boff (2012): “[...] ser y elaborar nuestra propia singularidad” (p. 65), pues quien no se conoce a sí mismo tendrá mayores dificultades al abordar los retos y las exigencias para lograr sus propósitos personales y laborales.

La mirada (ver) es una elección, a diferencia del oír que es una imposición porque el sonido es externo y sale del control personal; se elige conocerse (verse) a uno mismo, puesto que cuando el hombre conoce sus experiencias particulares y privadas aborda su realidad más conscientemente pues sabe de sus fortalezas, debilidades y retos; podemos decir entonces con Sibilia (2008):

“[...] Infinitos datos, acontecimientos vividos o fantaseados, personas queridas u olvidadas, sueños, deseos inconscientes, firmes ambiciones, apetitos inconfesables, miedos, afectos, odios, amores, dudas, certezas, penas, alegrías, recuerdos traumáticos o difusos, todo esto, viene de la experiencia vivida, [...] todo esto revela lo que cada uno es [...] (p. 103).

En consecuencia, el reto es conocerlos para tener control sobre ellos y así conocerse como ser único e individual, es decir, saber cómo es su autoimagen. La identidad individual se forma a partir de la forma de actuar, pensar y vivir, y así es reconocido. Hacemos juicios de las personas y afirmamos de ellas que son respetuosas, amables, generosas, groseras, insoportables, temerarias o tímidas, etcétera, de acuerdo con las maneras como se relaciona con los otros. Todo ser humano desea proyectar personalidades definidas y con valores, pero en algunos casos se queda sólo en el deseo puesto que lo que se muestra es diferentes a este, por tanto es importante la autorreflexión (ver) sobre su propia realidad. Cabe entonces preguntarse: ¿Cómo me percibo? ¿Cómo me siento? ¿Qué imagen tengo de mí? ¿Qué proyecto a los otros? ¿Coincide lo que soy con lo que muestro? Los seres humanos actuamos con la convicción de mostrar lo que somos, así por ejemplo lo expresado en este relato de uno de nuestras jóvenes:

[...] mis amigas me lo han dicho, que y también un día descubrí que si uno no se siente bien consigo mismo, así es como lo ve el resto del mundo, en cambio si uno se mira a un espejo y dice, como yo soy la más bonita de todo el mundo y cosas así, tiene mucha confianza en sí misma y así lo va ver el resto del mundo, la confianza influye muchísimo también en la apariencia, me he dado cuenta (01-NN, entrevista, mujer 14 años).

La necesidad de reconocerse, valorarse y proyectarse se muestra de acuerdo con lo que cada uno quiere, con la autoimagen. Lo que se piensa de sí mismo afecta la propia imagen y condiciona las acciones: si el individuo se piensa incapaz, no logrará los objetivos; si se cree perdedor, así serán sus acciones; los pensamientos negativos producen el mismo efecto. Las experiencias positivas y negativas hacen que el subconsciente forme la autoimagen, eso lo encontramos a diario en las aulas de clase, niños y niñas que consideran que no pueden con cierta área del conocimiento y no logran los objetivos propuestos; hay una predisposición para las metas cuando en su mente hay una imagen negativa.

Nos puede servir como ejemplo iluminador el testimonio de una de las estudiantes:

[...] sentirte bien te hace ver mejor, porque digamos, si yo me siento mal, pues la gente me va a ver mal, me va a ver incomoda, sí. Y si me veo bien, pues la gente me va a ver como esa aura de que estoy bien (03-NN, entrevista, mujer 14 años).

Y ante la pregunta de si existe una relación entre el verse bien y el logro de objetivos, otra estudiante afirma: “Si, pues digamos cuando yo me siento mal o si, hago las cosas mal o sea no me salen bien, pero cuando estoy motivada y feliz pues me salen bien y las hago con esfuerzo y lo logro” (04-NN, entrevista, mujer 15 años).

Por lo anterior, es necesario tener en cuenta que la imagen que se proyecta también depende del estado de ánimo del individuo, de circunstancias particulares, personales o sociales que están en torno al individuo, y esas circunstancias en ciertos casos se salen del control interno, los seres humanos pueden proyectar una imagen triste porque hay algo que los afecta y que es inevitable cambiarlo o que desborda el control personal.

Veamos ahora una narración en la que hay una autoimagen positiva: “Yo me considero muy bonita, pues en mi criterio, pero sin embargo hay días que uno se ve y mira y pues no se siente tan bien, pero pues si yo no soy de las personas que tienen el autoestima baja” (01-NN, entrevista, mujer 14 años); esto confirma que el sentirse bien y verse bien no está estandarizado, depende del contexto y de la persona, lo que sí es claro es que la imagen y valoración personal (autoimagen) debe ser tal, que motive a actuar y a mostrar rasgos característicos de la personalidad.

La imagen positiva de sí mismo, a nuestro parecer, le permite a las personas ser más autónomas, proyectivas, firmes, inteligentes, comprensivas, líderes de sus propias vidas, equilibradas emocionalmente, pero sobre todo coherentes entre el pensamiento y la acción. La autoimagen, por tanto, integra el pensamiento, el sentimiento, la conducta y la acción. Y esa autoimagen se logra no de una mirada para identificar un objeto, sino de una mirada al interior de sí mismo y de reconocimiento al Otro, por eso *mirar*, de acuerdo con este contexto planteado, no es sólo captar la forma de los objetos, sino comprender las realidades personales y las de otros para tratarse y tratar a las personas con consideración y respeto. Sin embargo, es importante complementar que la mirada implica también tacto y atención (oído) para comprender las voces de los otros y las propias voces, que no son sólo sonidos sino lecturas de la vida misma.

En el trabajo de campo se indagó sobre la autoimagen y, por consiguiente, sobre la autoestima de los jóvenes desde tres dimensiones: a) la apreciación que tienen del propio cuerpo (taller de los rincones), b) la manera como se ven, y, c) cómo se sienten con lo que ven. Se indagó sobre la percepción de las subjetividades singulares y concretas para saber qué es ese individuo en estrecha relación consigo mismo.

Una joven al definir su cuerpo afirma: “[...] Es demasiado grande e importante para mí, lo respeto y en la mayor medida lo trato de cuidar, pienso que es un regalo inigualable y como tal lo hago respetar y valorar” (No. 12, 22 de abril de 2014); y otra joven, puesta frente al espejo, expresa sobre la imagen

que ve: “Me veo como un ser humano completo, con un cuerpo bien, sin fallas, a la vez confundida”; siente frente a lo que ve: “curiosidad, incertidumbre, equidad, alegría”; a su vez, manifiesta alegría porque “Soy una persona completa, que nada me falta, no tengo ningún problema con lo que veo” (No. 8, 22 de abril de 2014); y termina afirmando disgustarle su vanidad, para culminar diciendo que no cambiaría nada de lo que es.

En lo anterior hay una afirmación y aceptación de su realidad corporal y valor supremo por su existencia, lo que ella es ya no depende de las definiciones elaboradas por las ciencias, o lo que le muestran los medios de comunicación o los estándares de belleza establecidos, su yo se estructura a partir de una aceptación de su realidad, contrario a aquella frase actual que dice que “hay que parecer para ser”, se invierte en este caso porque “hay que ser para parecer” (No. 16, abril 30 de 2014). Esto nos lleva a afirmar que percibirse, verse y sentirse, aunque ligeramente ligados, tienen significaciones diferentes; *percibirse* está condicionado por las circunstancias particulares y la cultura; *verse* es una realidad actual que describe objetivamente un evento u objeto; *sentirse* es producto de las dos anteriores, en las que se conjuga la percepción y la observación.

De una revisión general sobre la autoimagen podemos concluir que si bien algunos jóvenes tienen deseos de que su aspecto físico sea diferente, esto no es lo común, ya que el 90% de ellos muestran agradecimiento y agrado por lo que son. Todos perciben sus cuerpos como un espacio de realización humana, por tanto lo elevan al grado de realidad axiológica. Así lo expresan Duch y Mèlich (2005):

El ser humano se presenta y representa como un ser expresivo y dramático que actúa sobre el escenario del gran teatro del mundo respondiendo, cotidianamente, a las preguntas, los retos y las novedades que se le presentan como consecuencia de su radical no finitud constitutiva, que es inherente a su condición espacio-temporal (p. 157).

Sentidos y reconocimiento

La autoimagen y el reconocimiento son maneras de percepción propia y de los otros, que sin duda depende de los sentidos, del gusto, la vista y el oído, el tacto y el olfato, que son los que dan una visión holística de la realidad personal y social. Si bien al hablar de autoimagen y reconocimiento apelamos en primera instancia al sentido de la vista, ya dijimos anteriormente que no se limita exclusivamente a uno solo de los sentidos; es así como para aceptar y reconocer al Otro se deben poner en acción los cinco sentidos: cuando a alguien le llama la atención una persona, explora con

los ojos, escucha lo que dice y la manera de hacerlo, quizá capta su aroma o siente la tersura de su piel, o todas ellas juntas. No siempre el reconocimiento empieza por la vista, de pronto es agradable su tono de voz o la delicadeza en el trato, o su apariencia física. Saber cómo reconocen los jóvenes objeto de nuestro estudio, es la meta de este apartado.

Mirar para los jóvenes no es sólo captar las imágenes que se producen en el cerebro por el contacto con la luz; mirar tiene, entonces, una nueva connotación: mirar es apreciar, valorar, decidir, aceptar y todo esto no se hace sólo con la vista, sino con los cinco sentidos. Hay expresiones como “mire si está duro o blando” y lo que hago es ir a tocar; o “mire si huele bien”; o “vaya a ver qué dicen”, etcétera, por ejemplo, indican que el reconocimiento no es sólo el acto de observar, sino de la apreciación total del objeto para ser valorado, aceptado o repulsado.

Que los otros me “vean” no significa que sólo me observan, me reconocen; no significa que sólo me oyen o me sienten. Los otros identifican, me evalúan, hablan de mí, es por eso que algunas de las preocupaciones de los jóvenes es saber cómo son percibidos (vistos, oídos, tocados, apreciados) por los demás, esto implica un esfuerzo por cumplir con los parámetros sociales y establecidos de belleza y apariencia, para ser aceptados en el grupo social al cual pertenecen. La percepción aquí está cargada, como ya dijimos, por conceptos preestablecidos y parámetros culturales, no se limita a describir el físico, sino a valorar lo que se ve. Cada grupo humano tiene sus propios códigos en cuanto al comportamiento y manera de ser y parecer; así por ejemplo, en la familia hay unos estándares de comportamiento y apariencia; la escuela, de acuerdo con su horizonte institucional, también posee códigos concretos de comportamiento y vestido, y la sociedad también posee los suyos. Así lo expresa Le Breton (2011):

La apariencia corporal responde a una escenificación del actor, relacionada con la manera de presentarse y representarse. Implica la vestimenta, la manera de peinarse y preparar la cara, de cuidar su cuerpo, etc., es decir un modo cotidiano de ponerse en juego socialmente según las circunstancias..., de acuerdo a la modalidad simbólica de la organización (p. 81).

La apariencia física que implica formas de vestir, por un lado, corresponde a patrones acordados en la familia, la escuela y la sociedad, y por otro, a los gustos o ideales de belleza (apariencia) que son transmitidos por los medios de comunicación; todo esto lleva al reconocimiento que implica juicios sobre la manera como ven o perciben los otros. Pareciera que existe un “código moral de las apariencias” (Le Breton, 2011, p. 82), porque de acuerdo con dichos códigos vamos a ser tratados por

los otros, de ahí que los cuerpos se conviertan en objetos de preocupación constante. Aunque para los jóvenes objeto de nuestro estudio, si bien la apariencia es importante, priman más aspectos profundos de su comportamiento y personalidad, puesto que ahí es en donde hay un reconocimiento genuino, no sólo en el verse estéticamente bien, sino también en el agrado por la forma de expresión, de comportamiento, de delicadeza y tacto en el trato:

Creo que cada persona me ve de manera diferente, acorde con sus ideales y pensamiento, pero creo que todo se basa en mis acciones, como una persona tal vez fastidiosa pero dependiendo de la situación. Todo es relativo a cada uno (No. 10, 7 de abril de 2014).

Para esta estudiante la manera como es percibida es más que lo físico; considera que sus acciones son las que la hacen ser reconocida, aunque cree que no depende de ella, sino de quien la juzga, la observa, “Cada uno me ve de manera distinta, no todos tienen la misma forma de pensar” (No. 15, 30 de abril de 2014), por eso las mismas apreciaciones de otras son culturales, afirma me “ven” diferente porque no tienen la misma forma de “pensar”, también la ven diferente porque no sólo hay un juicio estético, sino un juicio que involucra los demás sentidos y que está mediado por acuerdos culturales.

De la totalidad de los jóvenes participantes en nuestro proyecto, 48 de ellos relatan claramente que el reconocimiento y forma como son percibidos no depende de la apariencia (vista) sino de su comportamiento y formas como se relacionan con otros, puesto que el reconocimiento aquí expresado tiene relación con lo que los otros captan de las personas (valores, expresiones, maneras de actuar, delicadeza en el trato, expresiones, maneras de dirigirse a los otros), que implican todos los sentidos:

Creo que los demás me perciben como alguien sensato, inteligente, con buenos principios, alegre y alguien en quien pueden confiar (No. 9, 22 de abril de 2014).

[...] lo que importa es lo de adentro, no lo de afuera (01-NN, entrevista, hombre 16 años).

Creo que me ven como alguien inteligente, extrovertida, amable y chistosa. Físicamente como alguien sencilla, tierna y delicada (No. 4, 22 de abril de 2014).

Lo anterior confirma que más allá de la apariencia lo que importa, según su percepción, son las maneras de actuar y sus valores, que además de ser recibidas por los sentidos, son elaboradas y procesadas de acuerdo con los parámetros sociales y culturales. Aquellos que afirman que son tratados de acuerdo con su apariencia física, culminan dando credibilidad a la personalidad: “Seguramente me juzgan por lo físico (la mayoría) aunque algunos sí ven mi belleza interior” (No. 2, 22 de abril 2014) y la belleza interior es percibida sólo cuando se han conjugado los datos de los sentidos, pero además las creencias y certezas personales.

En los dos colegios objeto de la investigación un número significativo de estudiantes ingresaron a los tres años y crecieron juntos durante toda su vida escolar; son grupos muy estables, por eso se conocen bien y podríamos decir que entre ellos hay aprecio y hermandad por los largos años compartidos, por eso pensar que si bien entre ellos hay un cuidado por la apariencia física, las valoraciones van mucho más allá de este aspecto, puesto que han compartido su vida, por eso afirman, de acuerdo con esta experiencia, que son valorados por lo que son y no por lo que podrían aparentar.

En consecuencia, y leyendo desaprensivamente sus relatos, podríamos encontrar algún tipo de ambigüedad porque, por un lado, cuando se les pregunta sobre “la manera como los demás los ven”, afirman que son vistos y tratados no tanto por su apariencia física, sino por lo que son como personas y que ellos particularmente tratan así a los otros: “[...] nunca le he puesto como cuidado a esa parte (a lo físico), las personas si son amigas más no importa si son lindas o feas, no importa cómo son mis amigas o mis amigos...” (01-NN, entrevista, hombre 16 años). Y por otro lado, cuando son indagados específicamente sobre la manera como se visten para sus reuniones extraescolares, buscan verse bien porque consideran que los demás se fijan en eso: “O sea, ¿tú crees que lo que te pones influye en cómo te ven?, se le preguntó a la entrevistada y ella respondió: “Claro, porque las personas de mi edad se fijan mucho en eso en la apariencia, en lo físico” (01-NN, entrevista, mujer 16 años).

Podríamos concluir, entonces, que a la hora de establecer relaciones cercanas de amistad, a estos jóvenes no les importa cómo son físicamente o cómo se visten, porque se conocen desde muy niños, pero saben bien que en el mundo exterior sí importa y que allí sí se fijan en la apariencia. Aquí hay una nueva forma de “ver”, nuevos juicios que dependen del tipo de relación que se haya establecido entre ellos.

En este apartado vimos: (1) que nuestros jóvenes son reconocidos, en sus grupos, por sus acciones y cualidades, más que por su apariencia física; (2) que la sociedad juzga a los otros por la manera como los ven, desde lo estrictamente externo, por eso podríamos concluir con Le Breton (2005) que “una interacción implica códigos, [...] En todas las circunstancias de la vida social es obligatoria determinada etiqueta corporal y el actor adopta espontáneamente estas normas, [...] según sus interlocutores, estatus, y el contexto del intercambio social [...]” (p. 50). Esto es, en el contexto de nuestro estudio, como dice Hall, citado por Le Breton (2005): “[...] la utilización del espacio por los actores durante las interacciones, son estimulantes y están marcadas por ciertos límites” (p. 51) y por la pertenencia al grupo social, la cercanía, el hecho de haber compartido con sus compañeros durante largas etapas de su vida escolar, hacen que el reconocimiento positivo o negativo implique no tanto

la apariencia física, sino sus acciones y valores, lo mismo que el tipo de formación humana impartida en estos dos colegios de Bogotá; diferente sería en otros contextos en donde no haya filiación afectiva, ni conocimiento de largo tiempo.

De los sentidos a la alteridad

El potencial de lo que cada uno es configura lo más real de la existencia; mirar ese potencial no implica una mirada orgullosa o narcisista sino que contribuye a la capacidad de proyectarse. Foucault, citado por Boff (2012), dice: “reconócete en aquello que eres, procura profundizar en ti mismo para descubrir tus potencialidades, trata de realizar lo que de verdad eres” (p. 82), porque reconociéndose y descubriéndose en los otros ocurrirá un devenir de relaciones y modos de proceder que construyen buenas y sanas relaciones, “[...] estar solo en su identidad y poder ser uno-para-el-otro y con-el-otro” (ob. cit.), representa uno de los mayores retos del hombre.

Ser uno-para-el-otro y con-el-otro implica inicialmente el reconocimiento que se da en la proximidad, en la presencia, en el cara a cara (Altuna, 2010, p. 209), en la proximidad física, es decir en poder convivir con los otros distintos, tal vez distantes, pero físicamente cercanos, que están a mi lado, “[...] las relaciones humanas implican presencia y proximidad..., encuentros cara a cara [...]” (p. 209). Y los encuentros cara a cara, no son otra cosa que el reconocimiento mediante la mirada.

Lo que miramos inicialmente es el rostro, nos identificamos por el rostro, somos el rostro; en la identificación personal aparece nuestro rostro, en las monedas aparecen rostros, el rostro da identidad y presencia, a un muerto inicialmente se le tapa el rostro (no hay presencia, hay ausencia), hay un no-ser, en la burka islámica hay una negación del ser, borrar el rostro es deshumanizar; en el holocausto nazi, por ejemplo, se liquidó al ser humano al quitarle el nombre y el rostro y eso se ha hecho en muchas guerras y aniquilaciones étnicas de todo tipo. “El cuerpo es la esencia de todo, el complemento del rostro”, (01-NN, entrevista, mujer 14 años), más que complemento, el rostro es quien da presencia e identidad, “somos rostro”. Continúa diciendo nuestra entrevistada: el rostro es: “[...] la fachada que uno tiene o sea como... lo que las personas miran..., yo les miro a otras personas, si el rostro”, porque el rostro dice “cómo son las personas”, el rostro habla, sus expresiones, sus rasgos, su edad, leer el rostro es leer la historia de vida de cada ser humano, aunque “muchas personas pueden tener un rostro bien, pero pueden ser completamente diferentes a como uno los ve” (01-NN, entrevista, mujer 14 años). El rostro aparece, entonces, como una máscara que esconde la realidad personal; descubrirla implica reconocer un caudal de virtualidades escondidas dentro de cada uno.

Si bien la corporeidad y el rostro son una construcción social, también son el producto de la historia de vida, de las circunstancias vividas; captarlos, apreciarlos, reconocerlos, e identificarlos es una elección que implica alteridad, por tanto, podríamos concluir con Altuna (2010):

El rostro revela nuestra identidad. Y como la identidad es, en gran parte, algo no elegido, algo que no nos ha tocado en suerte, portamos un rostro que es una herencia familiar. [...] el rostro es algo construido, algo que se ha ido modificando con nuestras acciones, nuestros deseos, nuestras expresiones; algo que así mismo difiere o va más allá de la cara familiar, [...] vivimos encarnados en un rostro que no deja ni un momento de expresar y significar, ni tampoco de responder –mejor o peor– a las llamadas de los rostros desnudos, susurrantes e infinitos que nos rodean (p. 279).

En la investigación encontramos que el encuentro cara a cara consigo mismo reviste especial dificultad, ya que develarse y descubrirse mirando el propio rostro causa extrañeza. Así lo percibimos en esta respuesta a la pregunta ¿cómo se siente con lo que ve en el espejo?: “rara, extraña, confundida, intrigada, dudosa, impaciente, curiosa, divertida, con miedo, diferente, estresada, tonta, diferente” (No. 2, abril 30 de 2014). Esto nos muestra, en una primera aproximación, que no es fácil contemplarse detenidamente ante el espejo y tratar de desentrañar “objetivamente” lo que se refleja de sí mismo. Valdría la pena, en otra investigación, explorar más este aspecto ya que nos permite comprender las coincidencias o las diferencias entre lo que se piensa de sí mismo (identidad) y la percepción exterior que puede estar a favor o en contra de esa identidad. El rostro no guarda secretos, el rostro revela experiencias y vivencias, temores y dudas que se pueden hacer conscientes mediante la mirada.

Mirarse es reconocerse, y no sólo se mira con los ojos, se mira con la razón y el corazón, con las experiencias, con la propia historia. A los otros los miramos porque queremos relacionarnos de alguna manera: “tengo muchos amigos... se parecen a mí en la personalidad, un poquito..., porque soy pues calmado..., son mis amigos desde primaria más que todo, siempre pues he estado con ellos en el colegio y eso entonces hemos compartido muchas experiencias...” (01-NN, entrevista, hombre 16 años). Cuando uno se reconoce en los otros, los cuida, aprecia, acoge con alegría y aceptación; cuanto más nos aceptamos, más alegres somos, y mejor acogemos a otros.

Mirar, ejercicio cotidiano que no debería revestir mayor dificultad, puede cargar una poderosa dosis de reconocimiento y aceptación, pero también de rechazo, indiferencia o desprecio. Con la mirada se ama o se rechaza; no mirar se puede entender como signo de vergüenza o de culpa, pero también como falta de atención, rechazo o indiferencia. Mirarse a sí mismo es reconocerse en sus limitaciones para afrontar y asumir su realidad y de esta manera cuidarse a sí mismo y de paso aceptar y cuidar a los otros, de aquí que la autoimagen y el reconocimiento del Otro lleva a la alteridad, puesto que la alteridad implica una responsabilidad mutua e infinita, como lo ha trabajado de forma magistral Emmanuel Lévinas. Cuando se reconoce al otro, cuando hay un encuentro cara a cara, se llega al “lugar del compromiso, de la relación y de la sociabilidad. Se trata del espacio en el que los hombres se interpelan mutuamente...” (Guijón, 2004, p. 29).

Sentidos y educación

“El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe” dice Rousseau aludiendo a que el hombre es producto de la sociedad, por tanto, no sólo aprende la moral, las leyes, la religión, las normas, etcétera, sino también todas aquellas acciones que no están pactadas, que dañan a los otros y se convierten en delitos. Por su parte, los filósofos empiristas afirman que hombre nace como “tabula rasa”, es decir sin contenidos mentales, aunque hoy sabemos que se nace con un cúmulo de determinaciones y configuraciones genéticas o hereditarias que van a influir en la personalidad y las formas de ser, pero sin duda muchos datos que están en la mente se han ido escribiendo a medida que se tienen experiencias de vida, por tanto las vivencias dan forma a lo que es el hombre; cuando las experiencias vividas son contrarias a las leyes se necesita reorientar dichas experiencias y comportamientos mediante la educación, teniendo en cuenta que ella le permite al hombre entrar en la cultura y crear cultura.

En su función socializadora, la educación además de enseñar las normas y los pactos sociales, entrena la mente para adquirir habilidades de pensamiento, es decir para ejercitarse en capacidades que incentiven procesos mentales para resolver distintas cuestiones de la vida académica y laboral, permitiendo que no sólo los contenidos curriculares se conviertan entonces en pretextos para la formación de la mente, sino posibilitar el aprendizaje de habilidades para la vida práctica como la responsabilidad, honestidad, solidaridad y muchos otros valores y principios.

Ahora bien, uno de los errores de una escuela positivista en la línea de la Ilustración es centrarse demasiado en la razón y la educación de la mente. Si bien es cierto, en nuestros contextos la educación del cuerpo no ha estado totalmente ausente, sobre todo a nivel del deporte escolar y tal vez en la

educación sexual, nos atrevemos a afirmar que no ha sido un tema suficiente e interdisciplinariamente tratado, y que ha habido negligencia al comprender lo que significa que “el cuerpo es el huésped silencioso de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar” (Planella, 2007, p. 90), y como huésped de la cultura es maleable, modificable y educable. Es importante reafirmar que de la educación del cuerpo se ha dejado, en la mayoría de los casos, a la educación física, pensando erróneamente que se trata sólo del deporte o del desarrollo corporal exclusivamente, pero de lo que se trata es de que “la enseñanza y práctica del deporte y la condición física, las actividades recreativas y de tiempo libre, la psicomotricidad, la estética corporal, el mantenimiento de la forma y la salud, la expresión corporal, danzas y representaciones artísticas” (MEN, 2008, p. 32), implican el desarrollo de una serie de habilidades mentales, hábitos físicos, destrezas corporales, valores sociales, éticos y estéticos, y el cuidado personal. En todo esto, ¿qué función desempeña la educación de los sentidos?

Ya hemos afirmado que el contenido mental tiene como soporte los datos de los sentidos, por tanto dicha educación es una posibilidad para el desarrollo de la razón y por tanto para la acción, puesto que cada ser humano opta por la forma como quiere estar en el mundo, y esa manera de estar en el mundo está ligada a formas de sensibilidad. En el preescolar, por ejemplo, los niños son educados mediante usos efectivos de la sensibilidad, aprenden texturas, colores, ritmos, movimientos, sabores, etcétera, que los lleva a socializar y adquirir conocimiento, pero, infortunadamente, a medida que van creciendo, estos métodos de aprendizaje sensible se limitan a la educación física y a la educación estética, y se va accediendo al conocimiento abstracto puesto que lo estrictamente epistemológico se convierte en la forma de acceder a la realidad, se pasa de un aprendizaje vivencial a uno estrictamente teórico.

Cuando la educación de los sentidos implica educación en la alteridad, hablamos de que los hombres son capaces de estar abiertos a sí mismos, a los otros, a las cosas y al mundo de manera libre y creativa; por tanto, educar los sentidos es educar la forma de estar en el mundo, pues sólo mediante una sensibilidad educada se puede acceder a la verdad, la bondad y la belleza.

Capítulo V

El cuerpo y las estructuras de acogida

Las estructuras de acogida, tienen como misión fundamental que el ser humano llegue a ser apto para instalarse armónicamente –siempre de manera provisional– y en constante proceso de contextualización en la espacio temporalidad que le es propia.
Duch y Mèlich, 2005, p. 214.

Las estructuras de acogida son espacios que todo ser humano necesita, desde el mismo momento de nacer, para situarse e identificarse con lo que quiere, hace o piensa; espacios que le permiten sentirse y saberse aceptado, querido, protegido y seguro por el amor, cariño y cuidado que le ofrecen sus padres, amigos y demás personas que lo rodean, generándole confianza para “[...] amarse, acogerse... saberse perdonar y desarrollar la resiliencia, que es la capacidad de dar vuelta y aprender de los errores y contradicciones” (Boff, 2012, p. 84).

Por lo anterior, es posible resaltar que uno de los aspectos esenciales para el adecuado desarrollo de los seres humanos es su capacidad para relacionarse con los otros, agrupándose y conviviendo según costumbres, gustos, emociones, sentimientos e intereses individuales y del grupo específico al que se pertenece. En este panorama de relaciones, la familia, el colegio y los amigos son las agrupaciones más representativas en las que una persona interactúa, las cuales pueden gestarse por ley, por costumbre o por acuerdo mutuo. Lo anterior se convierte en clave fundamental para que una persona se desarrolle de manera integral, pues de cada uno de estos agentes de formación el ser humano recibe variados refuerzos sociales.

El cuerpo humano es básicamente *corporeidad*, un rasgo que: “constituye nuestra forma de presencia en el mundo” (Duch y Mèlich, 2005, p. 369), un “escenario” colmado de símbolos que de manera incesante están presentes en cada uno de los momentos que afronta toda persona y a través de los cuales interpreta y contextualiza lo que vive, puntualizando de esta forma que “la corporeidad como máxima relación humana es el ‘proceso’ privilegiado del empalabramiento de la realidad [...]” (p. 249) en la cual cada ser humano puede forjarse simbólicamente una imagen de su cuerpo, es decir “[...] una imagen de uno, nutrida con los materiales simbólicos que tienen existencia en otro lado y que cruzan al hombre en un tejido cerrado de correspondencia” (Le Breton, 2011, p. 31), erigida por medio de los sentidos que permiten conocer el mundo y relacionarse con los otros.

Así, se construye una imagen única y genuina del cuerpo, edificada social y culturalmente con el intercambio de ideas, acciones y creencias que posibilitan la “concreción propia, identificante e identificadora, de la presencia corporal del ser humano en su mundo, la cual constantemente, se ve constreñida al uso y al trabajo con símbolos” (Duch y Mèlich, 2005, p. 240) que de una u otra forma han sido intervenidos por las estructuras de acogida, cuya misión fundamental es que toda persona esté en capacidad de habitar en el mundo que le es dado, es decir, que tenga la facultad de crear lazos o relaciones emocionales y auténticas de comunión y acercamiento consigo mismo, con los otros y con el entorno que le rodea.

Entre los múltiples rasgos de reconocimiento y transmisión que tienen las estructuras de acogida sobresale, como afirma (Duch, 2008) que:

Son los ámbitos espacio temporales fundamentales de la existencia; son los ámbitos donde se efectúan las diferentes transmisiones imprescindibles para que el ser humano se transforme en un ser libre y responsable; son los espacios donde se resguarda el acervo de tradiciones que configuran la vida individual y colectiva a fin de ubicarse en el mundo, cultivarlo y humanizarlo; son las constantes de la cambiante condición humana; son los mecanismos idóneos para aligerar el insostenible peso negativo de las numerosas indeterminaciones que gravitan sobre el individuo y lo sumergen en la perplejidad e incluso en la desesperación; son los ámbitos desde los que es posible colocarnos en el mundo, como descolocarnos; resguardan al hombre frente a la angustia, la indiferencia, la agresividad y los desequilibrios, al tiempo que pueden ser el ámbito idóneo de la experiencia, la crítica y la apertura de nuevas opciones; a pesar de las numerosas degradaciones que puedan experimentar, siguen siendo aún hoy los elementos imprescindibles para la preservación del tiempo y el espacio humanos (p. 35).

Por lo anterior, las estructuras de acogida son consideradas como los lugares decisivos para que un ser humano se forme integralmente, capacitado para comunicar y comunicarse con el Otro y lo otro, un ser humano en el que cada una de sus acciones y reacciones evidencien la alteridad y la contingencia, características determinantes para que haya una convivencia armoniosa y placentera en toda sociedad.

De este modo, una persona puede convertirse en un “ser *comunicativamente* responsable, con tacto y capacidad de admiración, con recursos para dominar (provisionalmente) la ‘contingencia’ que jamás

deja de asediar su vida” (Duch y Mèlich, 2005, p. 225), habilidad que se presume y que todo ser humano debe tener para afrontar aquellas situaciones “inexplicables e inesperadas” que pueden surgir en la convivencia y que exigen la modificación de un comportamiento o el desarrollo de una acción específica ante lo que diariamente se presenta, siendo la contingencia la que abandera esa estrecha relación entre el cuerpo y las estructuras de acogida.

Así, se puede afirmar que en cada una de las relaciones a las que está expuesto el ser humano, se hallan inmersas las estructuras de acogida, es decir, “las oficinas donde el ser humano aprende a articular el trabajo del símbolo, son los ámbitos relacionales en los cuales puede llegar a adquirir una cultura de la relación con aquello que es indisponible, trascendente o inefable” (Duch y Mèlich, 2005, p. 244) como la familia, el colegio y el medio sociocultural, entendiendo este último como entorno distintivo donde las actividades humanas pueden servir tanto para organizar la vida comunitaria como para darle significado. Las estructuras de acogida intervienen en la percepción que se tenga de sí mismo, de los otros y del mundo, y dicha percepción “estará ineludiblemente deformada por la influencia de mis sentimientos de amor y de odio, conscientes o inconscientes; deformada por la reviviscencia de una experiencia infantil; y deformada además por la presencia del Otro, de todos los otros que llevo en mí” (Nasio, 2008, p. 62).

En consecuencia, toda imagen simbólica se fundamenta y reafirma por la influencia de la interacción con los otros, esa fuerte relación de afectos y efectos que genera que haya una aceptación o no de la persona que se es; así nos lo deja saber una de las participantes en los talleres realizados al escribirle a su cuerpo:

¡Hola! Pues tú sabes que te quiero, que eres importante para mí, pero en algunos casos me gustaría que me hicieras sentir mejor, me gustaría que al verte al espejo no me diera temor, no sintiera odio por ti. Te quiero, pero a veces no me ayudas. Mi abuela, mi tío, me molestan por tu culpa y eso duele, yo sólo quiero que me colabores, para poder sentirme bien conmigo misma. ¡Gracias! (No. 14, prueba piloto, 7 de abril de 2014).

En otras palabras, cuando uno o varios miembros de la familia, como en este caso, se burlan o emiten comentarios relacionados con el cuerpo para ridiculizar a la persona, ya sea porque lo hacen jocosamente o porque quieren ofenderla, se está vulnerando lo más interno del ser, afectando la imagen propia, la cual se manifiesta en la corporeidad.

La familia

Como estructura de acogida, la familia es determinante para que todo ser humano se desarrolle integralmente, ya que es la directamente encargada de hacer que cada uno de sus miembros se integre a la sociedad; es en esta en donde tendrán la oportunidad de demostrar las actitudes, los valores, los sentimientos, las emociones y los pensamientos adquiridos desde las primeras etapas de vida.

La familia es la que tiene la tarea de infundir en sus miembros aquellas relaciones que están directamente ligadas con la preservación de la vida humana, puesto que están vinculadas con su desarrollo y bienestar, porque al mantener y aplicar permanentemente cada una de sus funciones biológica, educativa, económica, solidaria y protectora, no se alterará el fuerte vínculo que une y guía a cada uno de sus miembros, porque “[...] es en ella donde aprenden principalmente todo aquello que pertenece a los aprendizajes relacionales y afectivos, esenciales para su desarrollo personal” (Londoño, 2011, p. 253). Y continúa diciendo este autor, citando a Duru-Bellat y Van Zanten, que la familia es

Una escuela de socialización primaria esencial, donde los recién nacidos encuentran ya un mundo compuesto por las numerosas construcciones ordinarias de realidades de la vida cotidiana. Cada nueva generación se halla confrontada a una realidad histórica y social, a configuraciones ya moldeadas, y a interacciones múltiples con sus propios valores, pero también a las obligaciones y las contradicciones que determinan las condiciones de su socialización (p. 252).

La familia, entonces, les permitirán reconocerse, entenderse, aceptarse y amarse.

Así lo corroboraron algunos de los jóvenes, cuando se les preguntó si en la familia les habían enseñado a cuidar el cuerpo, a lo cual respondieron:

En mi familia me enseñan a valorarme, me dicen que el cuerpo es lo más valioso que uno tiene [...] (No. 3, 7 de abril de 2014).

Mis papás me dicen que debo cuidarme y tener una linda imagen [...] (No. 12, 22 de abril de 2014).

Desde pequeña me han enseñado que debo sentirme bien conmigo misma y debo velar para que nada me haga daño, estar pendiente de comer bien, ser aseada [...] (No. 16, 22 de abril de 2014).

Mi familia me ha enseñado a cuidar mi cuerpo comiendo bien y haciendo deporte [...] (No. 16, 30 de abril de 2014).

Mi mamá especialmente en la casa, diciéndome que el cuerpo no es algo que venden en una tienda, entonces que requiere de trabajo y esfuerzo cuidarlo [...] (No. 8, 22 de abril de 2014).

En la familia desde pequeño mis papás me enseñaron a cuidar mi cuerpo con tareas del diario vivir como: cepillarme los dientes, peinarme, bañarme, lavarme el pelo, entre otras, al igual que me enseñaron que uno tiene que cuidarse e intentar no lastimarse en el día a día (No. 6, 22 de abril de 2014).

De los 48 participantes en los talleres y cuatro entrevistados, 51 afirmaron que la familia es la encargada de instruirlos en el cuidado de su cuerpo, cuidado asociado con las características y la calidad de su alimentación, rutinas de aseo y ejercicios que “mejoran el estado” del cuerpo, medio de comunicación fundamental para sentir, hacer, desarrollar, expresarse y poder lograr lo que se presenta en el diario vivir. En este aspecto, en las narraciones de los jóvenes sobresale lo afirmado por Boltansky (1975), quien al realizar algunos estudios sobre los usos sociales del cuerpo, demostró por qué una persona o grupo asume una forma o no correcta de ver, hablar y tratar el cuerpo, y otros lo hacen de manera diferente. Se concluye, entonces, que a través del cuerpo se expresan normas y valores que en cada clase social rigen las relaciones que los individuos mantienen con sus cuerpos y, que lo que para una persona o grupo es importante y necesario, no lo es para otro u otros.

Asimismo, uno de los participantes manifestó: “No, en el colegio las personas se basan más en el pensamiento en lo que pueda tener en la cabeza más en el físico (sic), y en mi familia tampoco pues siempre se basan en mi futuro y no en mi físico (sic)” (No. 8, 30 de abril de 2014), dándonos a entender que la familia influye y afecta la educación que pueda tener una persona, pues al parecer asocian la noción de cuidado con la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para ejercer una actividad laboral sostenible, es decir, una actividad en la que se puedan instruir para acceder al mundo profesional y obtener ganancias, dinero para vivir.

En este contexto, “la familia es el lugar de expresión para múltiples sentimientos, y de construcción social” (Londoño, 2011, p. 300), entorno fundamental para que cada persona construya una imagen simbólica y una corporeidad consolidadas desde las primeras etapas de vida, una imagen propia y distintiva que la caracterice y de la que se tome posesión para afrontar el día a día, como lo mencionan los siguientes jóvenes:

El cuerpo es aquello que sólo nos pertenece a nosotros y sobre el cual cada uno toma decisiones. Es aquello que nos diferencia de los demás y nos hace únicos (No. 13, 22 de abril de 2014).

Mi cuerpo es el único instrumento que es absolutamente mío y que me sirve para expresar lo que pienso y lo que siento sin que sea problema de nadie más. Es mi cuerpo y sólo yo decido sobre él (No. 7, 7 de abril de 2014).

Estos comentarios dejan ver la apropiación que los jóvenes tienen de su cuerpo, característica singular que permite diferenciarlos también en su corporeidad, “escenario simbólico” (Duch y Mèlich, 2005, p. 252) en el que es posible reconocer la aceptación que se tiene o no de sí mismo y el agrado de pertenecer a un grupo en particular que lo acoge y lo involucra en las actividades que realiza o que, por el contrario, lo aísla generándole inconformismo, repulsión por su cuerpo, lo cual se refleja en su manera de ser y actuar.

Por esta razón, se puede resaltar que “nunca percibimos el cuerpo tal y como es; siempre lo percibimos en más, en menos o, de algún modo, diferente” (Nasio, 2008, p. 61) percepción que puede depender del estado de ánimo que se tenga, del recuerdo de una palabra, un gesto, una actitud o una frase que haya sido declarada por alguno de los miembros de la familia, de los compañeros de colegio o incluso emitida por algún medio de comunicación, que puede reforzar la aceptación que se tenga de sí mismo o incrementar la inconformidad que se tiene. Así lo manifestó una de las entrevistadas y algunos de los participantes en los talleres cuando se les pidió que describieran lo que veían en el espejo:

[...] cuando me arreglo el cabello, pues me siento bien y me veo bien, o sea la mayoría de veces me siento bien, porque si, o sea me miro, siento que estoy bien y que, pero digamos a veces cuando estoy muy desarreglada y cosas así, me siento mal o cuando me arreglo pero no quedo como me gusta, me siento mal y no (04-NN, entrevista, mujer 15 años).

Creo que me veo igual a todos los días (sic) cuando no hay nada especial, pero no siento nada, no me siento ni insegura ni confiada (No. 15, 22 de abril de 2014).

Diferente a como me siento (No. 10, 30 de abril de 2014).

En cada uno de los argumentos manifestados por los estudiantes se puede reconocer que el entorno familiar es el lugar donde se producen, antes que en otros lugares, las transmisiones más influyentes, significativas, y más duraderas a lo largo de la vida de las personas, que serán reforzadas, y, por qué no decirlo, complementadas, negadas o transformadas por cuenta de los contextos particulares, es decir por el grupo de amigos cercanos, por pequeñas comunidades a las que se pertenezca e incluso por la influencia de los medios de comunicación que generan la construcción de una imagen simbólica

y una corporeidad que viabiliza la socialización armónica acorde con los parámetros de la cultura a la que se pertenece.

En consecuencia, se puede decir que la familia –como estructura de acogida– interviene de manera significativa en la fundamentación de cada una de las construcciones simbólicas que hacen los jóvenes de su cuerpo, pues la imagen que tienen de sí les hace aceptarse o rechazarse, como lo manifestaron algunos de ellos así:

Gracias por ser como eres querido cuerpo, eres de las cosas más valiosas que tengo y si no te tuviera no sería yo (No. 6, 7 de abril de 2014).

Querido cuerpo, hoy te quiero dar las gracias por existir, por ser único e irrepetible, hay tantas cosas que amo de ti como hay otras que siempre voy a detestar, quisiera que fueras más alto, y no ésta pulguita que soy, quisiera tener un pelo divino y no el que tengo, pero siempre estaré conforme y feliz contigo, porque a pesar de no ser la más alta y de tener el pelo más increíble, me gusta tu sonrisa, ojos, nariz, manos y pies. Te agradezco por ser así. Siempre te querré (No. 2, 30 de abril de 2014).

Nunca te he escrito nada pero en realidad no me gustas no estoy satisfecho contigo, puede que a los demás les agrades pero a mí no. Te veo bajito, gordo, flácido... no eres ni serás lo que espero, en mi cuerpo no se ve como me siento, oculta el verdadero monstruo que soy, no hay mal que por bien no venga pero en realidad no te quiero, ocasionas la mayoría de mis tristezas en las que sólo estamos enterados tú y yo (No. 3, 7 de abril de 2014).

El entorno educativo

La educación, como quiera que se realice o en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben.

Bruner, 2000, p. 43.

Es fundamental hablar de la escuela o el colegio, como “el segundo hogar” de los niños, adolescentes y jóvenes, espacio donde es posible compartir experiencias con los otros. Es un espacio en el que se debe asumir y alcanzar cada una de sus funciones como generador y agente en el fomento de la formación cultural, teniendo en cuenta la diversidad de personas y modos de vida que en ella permanecen, “proveer” conocimientos a los estudiantes, destacar valores generando una formación responsable y permitir la generación de lazos de convivencia adaptables a la sociedad actual entre otras.

Lo anterior permite afirmar que “en la escuela, el niño y el adolescente experimentan una nueva conversación con ‘otros significativos’, diferentes de sus padres y sus parientes. Este cambio es muy importante porque conduce a que su realidad subjetiva sea transformada [...]” (Londoño, 2011, p. 183) y potencializada mediante la socialización permanente que tiene con sus iguales.

De esta manera, se entiende que “la escuela no ha sido creada únicamente para transmitir un saber” (p. 151); también ha sido creada para “perfeccionar” en la convivencia que se da entre iguales, esos hábitos, normas y costumbres que se han adquirido en la familia y que vienen siendo afectados por la intervención de los medios de comunicación como la televisión, la radio y la prensa, es decir, por mensajes que pueden hacer que se tenga una idea tergiversada de lo que se transmite. Así, “la institución escolar representa uno de los principales lugares para la mediación social, porque ella transmite los saberes instituidos y los objetivos de una sociedad y de una cultura” (Londoño, 2011, p. 170), ya que es el lugar primordial donde es factible detectar múltiples interacciones influenciadas por la realidad y confrontadas en el mundo moderno, las cuales pueden o no sustentar la convivencia que a diario se presenta, pues como lo afirma (Bruner, 2000):

Es inevitable que quien “pase” por una entidad educativa sufra en su vida las consecuencias que esta le produce; recuerdos positivos, negativos, vivencias, es decir una infinidad de emociones y sentimientos que lo hacen participe en el entorno en que se desenvuelve (p. 43).

Por tanto, el entorno educativo desempeña un papel esencial en la construcción de la imagen simbólica y la corporeidad de los jóvenes seleccionados para la investigación, pues ante la pregunta: ¿En el colegio... le han enseñado a cuidar su cuerpo?, realizada en los talleres y entrevistas, 44 jóvenes de los 52 con los que se trabajó, consideran que tanto el colegio como la familia son fundamentales en la adquisición de hábitos y costumbres relacionadas con el cuidado del cuerpo. A continuación se presentan algunas de las respuestas compartidas, en las que esta noción nuevamente se relaciona con la alimentación, el aseo, la presentación personal, la actividad física y las expresiones que indican valores ya adquiridos, veamos:

Sí, nos han enseñado cuando nos dicen que hagamos deporte y nos alimentemos bien (No. 4, 22 de abril de 2014).

Pero también aparece que siete de estos jóvenes consideran que el colegio no influye en esta adquisición o que lo hace muy poco, pues, como ellos mismos lo afirman, es un tema que se trata ligeramente desde las diferentes áreas del conocimiento:

El colegio nos ha enseñado a cuidar el cuerpo, pero no lo reiteran todo el tiempo, lo dicen superficial (No. 10, 22 de abril de 2014).

No creo que en el colegio me enseñan a cuidar mi cuerpo [...] (No. 11, 30 de abril de 2014).

En el colegio no, ya que son muy desinteresados [...] (No. 9, 30 de abril de 2014).

Además, uno de los jóvenes considera que el colegio no realiza esta función:

No, en el colegio las personas se basan más en el pensamiento en lo que pueda tener en la cabeza más en el físico [...] (No. 8, 30 de abril de 2014).

Con base en los anteriores aportes, se deduce que los jóvenes valoran el colegio como un espacio de aprendizaje intelectual, un lugar donde pueden conseguir amigos y compartir diversas actividades recreativas y de esparcimiento, pero no lo visualizan como una entidad encargada de velar por el cuidado del cuerpo y la corporeidad. Pensamos, entonces, que en el entorno educativo el trabajo sobre el cuerpo y la corporeidad es deficiente en todas las asignaturas, los jóvenes consideran que es específico de un área y así nos lo dijo una joven: “En mi familia siempre me han dado los ejercicios y educación para saber todo sobre mi cuerpo, de igual manera en el colegio desde la parte religiosa” (No. 16, 30 de abril de 2014). Los jóvenes creen que muy pocas veces el colegio gestiona cuidados sobre el cuerpo, olvidando que muchas actividades promovidas en este entorno se relacionan con el cuerpo y la corporeidad. La anterior situación nos hace suponer que es necesario hablarles a los jóvenes literalmente acerca de estos, de su importancia, de sus dimensiones y de sus cuidados y de las infinitas posibilidades de comunicación y reciprocidad que reside en sus cuerpos encarnados.

El medio sociocultural

Partiendo de que, según Weber (1964), la sociedad es “una relación social en la que la conducta humana tiene un significado subjetivo construido a partir de la relación con los otros, inspirada en una compensación de intereses por motivos racionales o por la unión de intereses con igual motivación” (p. 33), es decir, el medio humano en el que viven personas que están unidas por prácticas comunes, que comparten en la gran mayoría de ocasiones una misma lengua, una misma historia y caracterizada además por sus reglas, leyes e instituciones, podemos afirmar que es un aspecto indispensable en los procesos de educación y de construcción de la realidad que influye en la aceptación o no que una persona tenga de sí misma. Por consiguiente, el medio sociocultural permite ordenar y darle significado a cada una de las actividades que se desarrollan en comunidad, entre las

que deben enfrentar, de manera constante e insistente, el desafío de seguir o no un estereotipo de belleza sugerido para poder encajar en lo social.

Al hacer frente a estas presiones y desafíos, los jóvenes pueden recurrir a adoptar patrones corporales y sociales definidos por otros y extraños a la propia cultura, con amplia determinación de estándares de lo que es bello o no, para construir una imagen corporal, una imagen implantada, una imagen que generalmente “quiere esculpirse, remitirse en forma, ajustarse a las normas vehiculadas por las fotografías y las revistas” (Planella, 2007, p. 93), una imagen que “vende” diferentes cánones de belleza impuestos por la sociedad y que al ser tomadas como directrices y esenciales de la propia expresividad causan ansiedad en algunas personas al asociar belleza corporal y aceptación social. Es aquí donde las estructuras de acogida deben intervenir y contribuir a aclarar esa búsqueda de sentido y significación, a partir del reconocimiento mismo del cuerpo y de la corporeidad como terreno propicio para la trasmisión de valores, a través de un diálogo directo y fluido entre los actores educativos, que permita la consolidación de nuevas representaciones simbólicas sobre el cuerpo que privilegien el rescate de lo humano y la esencia de su dignidad.

Por lo anterior, no es de extrañar que algunos de los jóvenes participantes en nuestros talleres y entrevistas no aceptaban su cuerpo por no llenar los estándares de belleza implantados por la sociedad, por la sugestión constate, verbal o actitudinal, de modificar su cuerpo y hacer de él un terreno único, personal y “diferente”. Se nota aquí, precisamente, la influencia del medio sociocultural al que pertenecen en la construcción de su imagen simbólica, identidad y expresión corporal acomodándolo a los cánones de una sociedad particularmente consumista y manipuladora que los hace inseguros e inconformes. Sin embargo, 38 de los participantes en los talleres y entrevistas, se mostraron seguros de lo que son y de cómo se ven y se expresan. Algunas narraciones de los jóvenes reflejan lo enunciado anteriormente:

Hola, soy yo. Sólo quiero decirte que estoy muy agradecida por ser un cuerpo tan saludable y enérgico, muchas gracias por ser tal cual y nunca cambies, sólo te pido bajar unos pocos kilitos. Gracias, Chao (No. 17, 7 de abril de 2014).

Muchas gracias por todo lo que me brindas y por caracterizarme por ser buena persona y por cómo me veo. Te quiero pedir disculpas por aquellas veces que no te he sabido valorar o que te he maltratado, tú eres algo muy importante para mí y te prometo que eso no volverá a pasar. De todo corazón te doy gracias por permitirme ser como soy porque tengo todas mis extremidades. Te prometo que no te volveré a descuidar. Nos volveremos a hablar en otra ocasión. Te quiero y no cambies (No. 11, 7 de abril de 2014).

Querido cuerpo: Hoy en estos momentos te cuento que eres algo muy especial para mí, gracias a ti me puedo mover con libertad y ser la persona que ama, que soy hoy y que seré gracias a ti. Lo único que te pido es que te esfuerces y tengas disciplina contigo mismo, para ser mejor cada día. Gracias (No. 1, 22 de abril de 2014).

Fue interesante constatar cómo, en ocasiones, un recuerdo, una fuerte situación emocional, un “autocastigo” frecuente (verbal o físico) o un refuerzo negativo constante por parte de los miembros de la familia, de los compañeros de colegio e incluso de la misma sociedad, genera que se “transforme” la imagen que tiene una persona, pues las palabras, los gestos y las actitudes que se “lanzan” (pensadas o no) se apoderan de la mente y del corazón de algunos jóvenes, ocasionando que estos se perciban de la siguiente manera:

Cuerpo, perdóname por despreciarte de la manera que lo hago, perdóname por maltratarte, perdóname por no valorarte, perdóname por sólo deberme en tus defectos, perdóname por compararte, perdóname por no cuidarte, perdóname por insultarte. Perdóname por no ser agradecida y conforme contigo (No. 7, 30 de abril de 2014).

Hola, quiero darte gracias por aguantar todos los males que te hago. Quiero que me perdones por causarte ataques de pánico, por cortarte, por dejarte sin comida y sin energía por muchas horas, por sacar de ti todo lo que me engorda. No me gusta cómo eres porque me haces quedar mal delante de la gente, porque me haces sentir inferior por no tener medidas perfectas. Lo siento pero nunca he estado conforme contigo, y me comprometo a hacer todo lo posible por cambiarlo. No con tanto cariño, del alma, para el cuerpo (No. 11, 30 de abril de 2014).

Lo anterior evidencia que la influencia de una persona, un grupo o un medio de comunicación puede abrumar la vida de otra, afectando la imagen y el significado que se tenga del cuerpo y modificando la corporeidad, pero también es posible que la estimule para que se acepte y lo refleje en su cotidianidad. Siendo una forma más de alimentar el carácter de los jóvenes, es decir, una experiencia que ayuda a consolidar aquellos rasgos que los identifican y diferencian entre sí, como el temperamento, los gustos, las ideas, los estados de ánimo, entre otros, que precisan la personalidad de cada joven; atributos que deberían ser encaminados a poder decir no cuando se necesita, a obsequiarse con más frecuencia palabras de aliento y ánimo frente a los fracasos o frustraciones que pueden surgir en la cotidianidad, rasgos que permitan transformar aquellos pensamientos e ideas negativas que se tengan acerca de sí mismo, de los otros y de lo otro.

Se comprende, también, que algunos de nuestros jóvenes quieran registrar y difundir en su cuerpo información que les permita acoplarse como sujetos en el mundo, por lo que recurren a elementos que pueden incorporar o usar de manera habitual en él, como tatuajes o *piercing* que modifican y adaptan el cuerpo a lo “pedido” por la cultura en la que se desenvuelven. Sin embargo, otras razones

por las que los jóvenes acuden a modificar o marcar su cuerpo puede ser porque se sienten inconformes con él, por rebeldía o como protesta al medio en el que se desenvuelven, pues con las modificaciones corporales reflejan que “[...] la piel, superando la diferencia de raza, de sexo, de estado, de religión, de estatus social, siempre ha sido utilizada para explicar las necesidades profundas del hombre” (Planella, 2007, p. 105). Posiblemente, las transformaciones que algunos jóvenes le hicieron o quisieran hacerle al cuerpo, como tatuajes o *piercing*, se deben a que sienten y creen que mejoran la imagen que tienen o desean expresar lo que tienen en su interior, pues consideran que:

El cuerpo ya no significará únicamente la asignación de una identidad, la encarnación irreductible del sujeto, su ser en el mundo, sino que ahora podrá ser construido, manipulado, cambiado de apariencia en función de lo que queramos ser, del cuerpo que queramos tener y encarnar (Le Breton, citado por Planella 2007, p. 106).

En algunas narraciones de los jóvenes se puede apreciar que simplemente escuchan, ven, respetan y toleran la información que los medios proporcionan, manteniéndose al margen de aceptar cambiar su cuerpo ya sea porque se aceptan como son, les da miedo realizar este tipo de prácticas o porque quieren tratar de obedecer y responder de la mejor manera a los valores inculcados por la familia, el colegio o la institución religiosa a la que pertenezcan.

Sin embargo, algunos “confiesan que se mantendrán alejados de estas prácticas”, mínimo mientras son mayores de edad, pues a partir de allí se consideran autónomos para elegir lo que deben o no hacerle a su cuerpo. Así nos lo da a conocer una de las personas entrevistadas cuando se le formuló la siguiente pregunta: ¿a pesar de que en el colegio dicen que no se admiten los *piercing* y tú quisieras colocártelo, lo harías?

¡Uy! no, para no meterme en un lío no, no, además pues ¿qué afán hay? o sea yo cuando salga a la universidad y yo quisiera hacerme el *piercing* me lo haría, pero estando en el colegio no (02-NN, entrevista, mujer 16 años).

En este punto se le pregunta por qué en la universidad sí lo haría, a lo que respondió:

Pues porque ahí ya me sentiría como más libre, o sea ya podría tomar decisiones. Ya sería mayor de edad, ya tendría criterio de hacer lo que quiera con mi cuerpo (02-NN, entrevista, mujer 16 años).

De lo anterior se deduce que con la mayoría de edad se consigue “libertad, autonomía” de elegir lo que pueden o no hacerle a su cuerpo, pues antes de los 18 años dependen de lo que digan sus padres y, por esto, cumplen las reglas que establecen. Además de reflejar “libertad” en sus comentarios, se destacan al mismo tiempo valores que han sido inculcados en la familia y que se han interiorizado, por lo que seguirán acatándolos como el respeto hacia la palabra dada y la obediencia hacia las personas que están guiándoles su camino en la vida, ya sean padres, acudientes o cuidadores.

Los medios de comunicación

Los medios de comunicación son los instrumentos utilizados en la sociedad para informar y comunicar diversos tipos de mensajes de forma textual, sonora, visual o audiovisual. Debido a la evolución tecnológica y a las nuevas tecnologías de la comunicación, desde la aparición de Internet se han desarrollado nuevos medios virtuales de comunicación de masas que permiten que la transferencia de la información se realice de manera global e inmediata. Por esto, se han convertido no sólo en canales esenciales para el establecimiento y desarrollo de todo proceso de interacción humana, sino que también permiten comunicar situaciones y problemas propios de la realidad, establecer procesos de intercambio de conocimientos, plantear debates de carácter social y realizar un intercambio cultural que forja la opinión pública, alimentando, de esta manera, un poder indiscutible en la sociedad con el que es posible transformar desde la idea más sencilla hasta el proyecto más ambicioso que se tenga.

Debido a esto, se quiso explorar si los personajes públicos o de la farándula influían en la construcción de la imagen simbólica y la corporeidad de los jóvenes, para lo cual en las entrevistas se hicieron las siguientes preguntas: ¿De los cuerpos y expresiones corporales de personajes públicos o de la farándula, a quién o a quiénes admira más y por qué? ¿Alguna vez ha querido parecerse a este personaje? ¿Por qué? Como resultados se obtuvieron respuestas claras y contundentes que dejan ver que no hay una imitación de los ídolos artísticos: los cuatro entrevistados expresan tenerles admiración a los personajes que mencionaron por lo que hacen, por la manera como han ascendido como celebridades, y aseguran no querer parecerse físicamente a ellos, simplemente enuncian y describen el impacto que les ha generado la vida de estos:

[...] él siempre toca con uniforme de colegio pues me pareció raro, pero luego se supo porque en el colegio le dijeron que él no iba ser nadie en la vida y entonces, se ponía el uniforme de su colegio anterior para mostrar que sí fue alguien en la vida y que sí está haciendo lo que él quería hacer [...] (01-NN, entrevista, hombre 16 años).

[...] ella comenzó muy chiquita y ya es una mujer y ya ha mostrado a pesar de la fama sigue siendo ella misma, es una niña tierna, me gusta la forma que canta, la forma que viste, pues si chévere (02-NN, entrevista, mujer 16 años).

[...] lo que admiro de ella es la música, como el sentimiento que le pone al cantarla [...] (03-NN, entrevista, mujer 14 años).

[...] Por su música... hay a veces muestran cosas malas de él pero no muestran las cosas buenas, digamos siempre colabora en las fundaciones, y da donaciones, para digamos la gente que lo necesita y, me gusta como es, es muy noble [...], pues en las cosas buenas que hace [...] (04-NN, entrevista, mujer 15 años).

De esta manera, se deduce que a pesar de los estereotipos de belleza implantados por la sociedad, los constantes mensajes publicitarios que los invitan a seguir un patrón de belleza específico, y la influencia que pueda ejercer el grupo de amigos cercanos, la mayoría de jóvenes de la presente investigación aman ser quienes son y tratan de no dejarse convencer de las influencias que los medios de comunicación y otros factores sociales anuncian para hacer que se modifique el cuerpo; igualmente se observa que lo que la familia y el colegio han sembrado en ellos es fuerte y profundo, tan así que a pesar de los comentarios que puedan generarse en el entorno en el que se desenvuelven, son firmes y seguros de lo que son y de quienes son.

La educación y las estructuras de acogida

En cada una de las estructuras de acogida se encuentra inmersa la educación, la que por ser “una importante encarnación de la forma de vida de una cultura” (Bruner, 2000, p. 33) desarrolla la contingencia, la acogida y la alteridad, características fundamentales para valorar al Otro como un igual.

Debido a ello, en la construcción de la autoimagen y la significación del cuerpo, la educación debe tener en cuenta que “el conocimiento se transforma en hábitos” (op. cit., p. 44) los cuales serán reforzados o eliminados en la interrelación que tenga el individuo y en la capacidad aprehensiva de este, guardando en su corazón y mente la experiencia, en espacios de “culturalismo”, como lo indica Bruner (2000):

La mente no existiría si no fuera por la cultura. Ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de

vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este modo simbólico no sólo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas, que a través de esta transmisión, continúan manteniendo la identidad y la forma de vida de la cultura (p. 23).

Por lo anterior, se puede decir que en el presente estudio la cultura a la que pertenecen los jóvenes que participaron en los talleres y las entrevistas, proporcionó los medios para organizar y entender sus mundos, mundos colmados de simbolismo que permitieron indagar por la influencia que tienen las estructuras de acogida en la construcción de la imagen simbólica y la corporeidad de cada uno.

Entendiendo la cultura como un conjunto de principios indivisibles que dan forma a las mentes de los individuos, cuya manifestación particular es fundamental para crear significado a las cosas, contextos y situaciones particulares, es decir, enmarcar cada uno de los encuentros que se dan con el Otro en los idóneos contextos culturales para comprender de qué se tratan, proporcionando “una base para el intercambio cultural” (ibíd.), adecuándose a las necesidades de sus miembros, a las formas y exigencias de cada cultura.

Tomando como centro de los intercambios culturales el lenguaje, concierne a la educación utilizarlo como vehículo de relación fundamental de asignación y construcción de significados en medio del intercambio con el Otro. En este orden de ideas, corresponde a las estructuras de acogida entender y atender el papel protagónico del lenguaje como medio imprescindible para una adecuada edificación y formación del ser humano; un lenguaje cuyo “carácter bifacético, cumple la doble función de ser un modo de comunicación y un medio para representar el mundo acerca del cual está comunicando” (Bruner, 2000, p. 136).

En la comunicación humana se incluyen no sólo contenidos intelectuales, sino que constantemente la persona se está comunicando en todo lo que es y a través de todo lo que es por medio de la palabra, la escritura, los gestos, el silencio, las emociones, la expresión del rostro y demás actitudes con las que da a conocer lo que piensa y siente. Es deber de las estructuras de acogida encaminar a los jóvenes a que se “aprendan a comunicar”, es decir, a que usen el lenguaje para dialogar y escucharse y de esta manera puedan ver y encontrarse con el Otro, de tal forma que se establezca una relación de reconocimiento con este en la que se comprendan y acepten sus puntos de vista, por lo que el diálogo se hace atención, acompañamiento, dirección, protección y cuidado, y se representa en una actitud de escucha, actitud necesaria para reconocerse y aceptarse.

Por último, este reconocimiento propio y del Otro permite aprender a vivir, es decir, entender el mundo en el que es necesario que la educación, como parte de las estructuras de acogida, genere ese primer acercamiento al conocimiento de ese mundo humano colmado de diferencias corporales, intelectuales, sociales y culturales en el que se gestan procesos de delimitación y definición del yo, de los otros, de la naturaleza, del tiempo y del espacio, diferencias que deben ser acogidas para favorecer un ambiente de afecto, cuidado y seguridad en el que se construya una imagen simbólica y corporeidad sólida, resistente a las “embestidas” de la cotidianidad que pueden hacer vacilar ese compromiso de hacerse cargo del Otro y fomentar violencia, discriminación, egoísmo y envidia en contra de este.

Capítulo VI

Los valores vividos desde la corporeidad

Nada es más movilizador individual y socialmente que el valor, porque nos motiva, cualquiera que sea el nombre con que lo revestimos, dándole sentido a nuestros actos.
Londoño, 2011, p. 44.

En este capítulo se abordan los valores que representan el cuerpo de los jóvenes y la manera como la familia, la educación y la sociedad influyen en la transmisión y la incorporación de estos, a tal punto que el joven los apropia en su vida y los convierte en suyos. Al respecto, nos parece acertada la definición de Londoño (2011), quien define el valor como un: “principio fundador y regulador del ejercicio del juicio y de las acciones ejecutadas por los miembros de una comunidad; el valor es así un ideal que motiva a actuar de una manera en lugar de otra” (p. 51).

De esta manera, se está afirmando que el valor o los valores son los que dan sentido y a la vez son el fundamento para el actuar de las personas, en las relaciones que establecen consigo mismas, con los otros, con el mundo y con lo trascendente. Estos principios fundadores y reguladores nos muestran que el valor es esencial en la vida personal y comunitaria, como bien lo dice Nabert, citado por Londoño (2011): “El valor no sólo no puede ser reducido a una norma, a una elección o a una experiencia o sentimiento que me es agradable” (p. 52), sino que su abordaje sólo se puede hacer de manera indirecta, es decir encubierto en una obra, acción o en una narración, como en este caso.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que los valores en una sociedad no pueden reducirse a reglamentos o maneras de actuar establecidas con anterioridad, sino que se deben analizar e incluso mostrarse a partir de una experiencia concreta, entonces, es preciso establecer una diferencia notoria entre el valor y su aplicación, pues aunque la acción evidencia el valor no lo agota ni lo restringe a una única obra, porque si bien “el mundo de los valores en los seres humanos está impregnado de sentimientos, emociones, de convicciones y de necesidades que habitan en cada individuo” (Londoño, 2011, p. 79), el valor no puede reducirse a esto. Es por eso que en este análisis nos cuidamos de no confundir las expresiones o manifestaciones de un valor con el valor mismo como principio: lo primero nos revela lo segundo pero no se reduce a ello. Esto se evidencia en uno de nuestros jóvenes cuando afirma: “Veo a un niño feliz que no ha perdido su inocencia, capaz, inteligente, amigable, pequeño y loco” (No. 2, 22 de abril de 2014).

Por consiguiente, el valor que se refleja aquí a través de la imagen propia, es la fundamental imagen positiva y objetiva que el joven tiene de sí mismo y que, aventurándonos a una reflexión, ha sido el fruto de la interiorización de valores recibidos como el cuidado y aceptación de sí. La descripción de este joven contiene elementos que manifiestan el valor de la singularidad, que se visibiliza en palabras como “capaz, inteligente, amigable”. Asimismo, es evidente que los principios de un individuo se dan en la cotidianidad y en relación con su contexto, permitiéndole caracterizarse e identificarse con sus capacidades y fragilidades.

Todos hemos recibido un sistema o sistemas de valores propios de nuestra cultura, heredados de la comunidad familiar, social, nacional, religiosa en la que nacemos. Es por esto que los valores son los que le dan contenido a la existencia y convierten al ser humano en un sujeto moral y ético, ya que todas sus acciones son susceptibles de ser valoradas. Ahora, el valor es en sí intangible por ser principio generador de acciones hechas vida y que pasan por el cuerpo, es decir que el valor se hace cuerpo y se expresa a través del cuerpo, comunica o no unos valores, como bien lo afirma Le Breton (2011): “La existencia es, en primer término corporal” (p. 7); es decir que el cuerpo al ser vehículo de comunicación de sentimientos, angustias, pensamientos vinculados a las palabras y a los gestos, al necesitarse “ver” un valor en obra, este se hace a través de las acciones, de las actitudes, del testimonio que dan las personas.

Por tanto, “el valor es “corporal”, ya que pasa por el cuerpo y es vivido por el cuerpo y transmitido por el cuerpo” (Londoño, 2011, p. 100). El cuerpo ya es en sí mismo un valor. Esto se evidencia a través de un estudiante quien al responder a la pregunta ¿cuál es la apreciación que hace de su cuerpo?, afirma:

Es demasiado grande e importante para mí, lo respeto y en la mayor medida lo trato de cuidar, pienso que es un regalo inigualable y como tal lo hago respetar y valorar (No. 16, 30 de abril de 2014).

La respuesta dada por el joven evidencia que el cuerpo le permite ahondar en su ser más profundo y ser capaz de integrar una apreciación afectiva y racional de lo que es él mismo en su reconocimiento de ser único, valioso, que ve la necesidad y a su vez la responsabilidad de sentirse valorado y respetado por sí mismo y por los otros. De esta manera, la importancia que le da un joven a su cuerpo es en realidad la evidencia de los valores que han sido asumidos por él y que lo hacen capaz de reconocer su dignidad y de comportarse de manera coherente con aquello que primero ha reconocido

en su dimensión física, pero que, al mismo tiempo, lo ha hecho fundamento vital en su escala axiológica.

Detengámonos ahora en el aspecto de la transmisión de los valores y luego centrémoslo en las diferentes perspectivas que tienen que ver con los valores en relación con el cuerpo y la corporeidad. Zubiría, citado por Londoño (2011), define el concepto de transmisión de la siguiente manera: “Concebimos la transmisión como una construcción permanente por parte del sujeto y no como un hecho único y acabado” (p. 61). Si los valores no son estáticos o pasivos, sino que son dinámicos individual y comunitariamente, esto exige que el sujeto posea los valores para poderlos transmitir a través del ejemplo, las actitudes y conductas que permitan ser una referencia sólida, y no sólo confrontar su propio sistema de valores, sino “apropiarse” de aquellos que le pueden colaborar a crecer más como persona, como ciudadano, como miembro de un grupo religioso, en sus profesiones, en su vida diaria. Esto nos muestra la importancia del núcleo familiar, la Iglesia, la escuela, el Estado, la sociedad, como primeros portadores y transmisores de valores y la responsabilidad que les compete en esta delicada tarea.

No podemos olvidar que las acciones cotidianas son a la vez individuales, “grupales” (la familia, los compañeros y amigos) y sociales. La transmisión se halla conectada con la noción de vínculo, el cual permite asegurar la conexión entre las generaciones. Aquí también es importante resaltar que la transmisión de los valores no es definitiva y su continuidad se asegura en el cambio y en la “crisis de transmisión” (Hervieu, citado por Londoño, 2011, p. 63).

Por tanto, existen dos elementos determinantes en la construcción de un sistema de valores: la sociedad y el individuo. En este sentido, se reconoce que la sociedad y la persona se construyen mutuamente, puesto que cuando la persona recibe la transmisión de un valor por parte de la sociedad y lo asume de tal manera que el valor se evidencie en su comportamiento, al mismo tiempo se convierte en depositaria de esta transmisión e ineludiblemente en portadora de un valor a las generaciones futuras.

En este punto, se puede afirmar que en los valores se da una evolución generacional, esto es, el mismo valor que es inmutable se adapta a cada situación particular y se evidencia en acciones concretas que implican no sólo a quien las realiza sino a su grupo humano más próximo y así, poco a poco, a la sociedad misma. Respecto a la pregunta: ¿El colegio y la familia le han enseñado a cuidar el cuerpo? en el trabajo de campo se encontraron enunciaciones que constatan lo anterior en respuestas como

esta: “Sí, desde pequeña mis padres me han aconsejado y enseñado, así como también en el colegio en la clase de ética” (No. 9, 22 de abril de 2014). Al ejemplo anterior se une el siguiente: “En mi familia me han dado los ejercicios y educación para saber todo sobre mi cuerpo, de igual manera desde el colegio desde la parte religiosa” (No. 16, 30 de abril de 2014).

Es importante constatar el reconocimiento del papel formativo que hacen los estudiantes de la disposición de padres y maestros para transmitir su propia experiencia respecto a la educación y el cuidado del cuerpo; de igual manera, la apertura y receptividad de los mismos jóvenes para aprenderla y llevarla a la vida: “Mi familia me ha enseñado a cuidar mi cuerpo comiendo bien y haciendo deporte al igual que en el colegio” (Nos. 3 y 16, 30 de abril de 2014).

Todo esto unido a lo intelectual en las clases de ética y educación religiosa como argumento humanístico para apoyar la misma experiencia que, sin embargo, a nuestro parecer es insuficiente porque la formación en valores, la formación humanista, la formación ciudadana, la formación ética y moral deben ser transversales en la formación formal y no reducirse a espacios definidos que, desafortunadamente, para muchos es una simple “costura” comparada con otras asignaturas “más importantes”.

Los valores se transmiten y son aprendidos en el diálogo, en la convivencia diaria, en el ejemplo de los adultos y aun entre compañeros. Sin embargo, deben ser apropiados para que tengan toda la fuerza de transformación y dirección en la una manera de vivir, como “centro neurálgico de las auténticas transmisiones al interior de la persona y de su entorno” (Duch y Mèlich, 2005, p. 214), permitiéndole a la persona orientarse más hacia la armonía, la paz, la comunión y la solidaridad.

Para lograr lo anterior, es necesario recobrar la familia y la escuela como lugares privilegiados en la transmisión de valores, principalmente por la palabra y el testimonio. La convivencia diaria entre los miembros de la familia hace posible que surjan nuevos valores; las relaciones interpersonales entre los compañeros de escuela son una cuna donde van creciendo los más auténticos valores que luego se ponen en práctica en grupos más amplios, como los laborales, y que se convierten así en un germen que fecunda toda la vida social.

Por consiguiente, dado el énfasis asumido en la presente investigación, resulta pertinente ahondar en cuáles son los valores más relevantes que para los jóvenes sustentan su desarrollo armónico e integral. Para esto nos valemos de una pregunta determinante que les hemos hecho: ¿Qué valores consideran

que son representativos de su cuerpo? A partir de las respuestas obtenidas realizaremos una reflexión e interpretación que nos sirva para comprender mejor la importancia que tiene la educación y la escuela en los procesos pedagógicos y didácticos de la formación corporal y la identidad personal. A continuación se planteará una reflexión en torno a los valores desde una perspectiva humana, antropológica y centrada en la aplicación de estos en la vida práctica, porque es preciso reconocer que cuando se ponderan la solidaridad, el respeto, el perdón y la amistad, entre otros, no se está hablando de meros conceptos idealistas, sino de realidades hondas del ser humano que, una vez asumidas, se constituyen en el timón-guía de sus acciones particulares y sociales.

La espiritualidad

La palabra “espíritu” se refiere a la fuerza de la vida. En términos simbólicos, el espíritu es el aliento de la vida, el cual se ve manifestado en nuestro amor, en las pasiones e inspiraciones que nos motivan a vivir, a encontrarnos con los otros, con Dios, con el mundo. Los valores espirituales permiten que la persona viva en armonía; sus relaciones se hacen más humanas y por tanto tiene una mejor calidad de vida, puesto que le permite crecer en dignidad y fortalecer la cultura del amor. Los valores son sembrados en el corazón de cada persona, la vida interior de cada ser humano está llena de valores que esperan ser cultivados y fortalecidos.

En esta línea, una de las jóvenes expresa: “Sonaría muy raro decirle gracias al cuerpo, sino decirle gracias a Dios, por hacerme así” (01-NN, entrevista, mujer 15 años). Esta expresión es notoria en medio de una formación espiritual en la vida de estos jóvenes, pues marca y permea su autoestima, la aceptación de sí y la conciencia de su Creador como Ser Supremo; reconocen que hay un creador que les ha “proporcionado” un cuerpo, la vida misma en su esencia. En esta dimensión espiritual del ser humano nos recuerda Amengual (2007):

El hombre como tal no se reduce a lo biológico, es más que eso, es esa fuerza interior que lo mueve a actuar con libertad, sabiduría, conocimiento, creatividad y valores; reitera nuevamente, Espíritu es el que dice “yo soy mi cuerpo” y “tengo cuerpo” (p. 74).

Es el Espíritu el que imprime en cada ser humano su identidad como persona, marca su singularidad, permite el sentido de trascendencia. Los jóvenes de los colegios con quienes se desarrolló el trabajo de campo son sensibles a los bienes espirituales, no sólo los cultivan y los reconocen como bienes

importantes en la vida, sino que son reflejo vivo de la formación espiritual dada en la familia y de igual manera en el colegio.

Al mismo tiempo, cabe resaltar que el ambiente de silencio proporcionado en los talleres fue favorable para que los jóvenes pudieran entrar en conexión con su intimidad, puesto que hizo posible que cada joven entrara en diálogo y comunión con su “yo”, facilitando un estado de contemplación de la propia vida. Es decir, la experiencia de poner entre paréntesis el exterior, hizo posible volver la vista hacia el interior, realizando así una introspección consciente que ocasionó un encuentro que, siendo esencial en cada persona, se diluye con el ruido exterior que se presenta como un tumulto de voces que lejos de afirmarlos como personas los alejan de sí mismos. Utilizando el lenguaje de Marcel (citado por Duch y Mèlich, 2005):

Puesto que el ruido acostumbra a ser la disonancia en estado puro, el silencio es la clave imprescindible para que el ser humano llegue a una reconciliación entre “exterioridad” y “la interioridad”, que sin cesar hay que rehacer (p. 284).

El silencio permite meditar, renovar, curar la vida; el silencio prepara para los verdaderos encuentros con nosotros mismos, con los otros, con lo trascendente. El silencio interior y exterior es apreciado como medio para que los estudiantes entren en conexión con ellos mismos y propiciar una relectura de la grandeza de su existencia. Por ende, el silencio es el medio eficaz y siempre será para que la persona se encuentre a sí misma, el silencio actúa como pedagogo que conduce por el camino del autoconocimiento y facilita el hallazgo de la libertad interior, la felicidad y otros anhelos íntimos de cada ser humano. Es importante que la Escuela abra espacios de silencio y encuentro consigo mismo para que los estudiantes hallen su riqueza interior, sus potencialidades, sus luces y sombras, la causa de sus errores, de sus complejos, su fragilidad y sus ideas equívocas, etcétera. Un silencio incluyente e inclusivo, respetuoso de la intimidad del Otro; un silencio que se vuelve acción cuando se encarna en posiciones y actitudes de respuesta frente a la injusticia, a la violencia, al dolor y a la indolencia de nuestro tiempo. El silencio no es vacío indiferente cuando se educa en él y tiene un propósito.

El perdón

Cuando se cultivan y fomentan los valores espirituales como la gratitud, el amor y la esperanza, hay un “terreno” preparado para vivir el valor del perdón, considerando que es un acto libre y voluntario, el cual permite construir la cultura de la paz en la propia vida y por tanto en la sociedad. El valor del perdón como tal, le permite al ser humano mirar el futuro con esperanza, al punto de romper los vínculos con los sentimientos de culpa, odio o venganza.

El perdón y la reconciliación consigo mismo es una constante en la vida relacional de todo sujeto, que le permite reconocer las propias limitaciones y, en un acto de valentía, reparar al Otro cuando se le ha defraudado, e incluso a sí mismo. En las narraciones de la carta analógica encontramos en los jóvenes la capacidad de reconocer sus faltas contra su cuerpo y, a su vez, la espontaneidad y libertad para expresar con palabras aquellas situaciones que de alguna manera no les permiten ser plenos interiormente:

Te pido perdón por cualquier daño que te pueda haber ocasionado por mi falta de sensatez (No. 16, 22 de abril de 2014).

Hoy quiero decirte que te ofrezco disculpas porque te he tenido muy descuidado. No te he sabido apreciar. Te quiero agradecer por soportar tantos golpes y caídas, y por estar protegiéndome siempre. Por responder a mis órdenes sin ninguna objeción, aun sabiendo que me haría daño. Att. Yo. (No. 4, 30 de abril de 2014).

En la vida cotidiana, la toma de una posición frente al cuerpo expresa valores implícitos o explícitos que se manifiestan en el amor o desamor por el propio cuerpo, donde la influencia de las creencias culturales y la sociedad de consumo influyen en la aceptación de cada uno. Frente a esto, Duch y Mèlich (2005) aclaran que “el ser humano, en todas sus etapas y circunstancias de su vida, se halla en presencia de numerosos dilemas y retos de carácter biológico-sociológico que, inevitablemente debe afrontar continuamente” (p. 196). De igual manera, Boff (2012) reitera que:

La mínima inquietud que se genera alrededor del cuerpo y la corporeidad deja ver palpablemente que “cuidar de sí mismo es amarse, acogerse, reconocer nuestra vulnerabilidad, saberse perdonar y desarrollar la resiliencia, que es la capacidad de dar la vuelta y aprender de los errores y contradicciones (p. 84).

Con relación al valor del perdón, en las respuestas obtenidas se constata que los estudiantes reconocen su falta de sensatez, pero al mismo tiempo su grandeza, pues saben de la necesidad de estar en paz con lo máspreciado, lo más útil, lo más suyo: el cuerpo, que para algunos estudiantes necesita

revalorarse y cambiar el trato que se le ha dado, lo que implica pedirle perdón. En este proceso, evidenciado en los talleres, se ve una evolución en la aceptación de sí mismos y más aún un proceso de reconocimiento de la falta, no para lamentarse y asumir una actitud de pasividad, sino para subsanarla e iniciar un mejoramiento en las dimensiones que necesitan no sólo sanar sino replantear la escala de valores en la que se fundamenta su vida presente y futura.

En este proceso de perdón –que como hemos visto está acompañado de la aceptación personal y del reconocimiento de las faltas para cambiar– la familia y el colegio deben ser espacios privilegiados en la formación humana y el acompañamiento de la vivencia de valores esenciales como el perdón, donde los jóvenes aprendan a enfrentar sus propios conflictos y a superar las secuelas del odio, la venganza y el resentimiento.

La amistad

La amistad es un valor universal, un valor relacionante y comunicativo propio de los seres humanos. Así pues, en las entrevistas, frente al tema de la amistad un estudiante afirmó: “[...] los mejores amigos están en el colegio” (01-NN, entrevista, hombre 16 años); por su parte, otra joven expresó:

Desde segundo, pero entonces pues tenemos una historia muy peculiar, que era que en transición, digamos yo y ella no la llevábamos bien, pero entonces el primer día de transición de segundo, eh nos comenzaron hablar y hay puedes se amigas y todo, entonces intentamos hacer amigas pero como que no, entonces ya después como somos seguidas en el número de lista, nos toca hacer trabajos así juntas y todo y listo, entonces comenzamos a ser amigas, y ya hoy somos súper buenas amigas, ella me cuenta todo y yo le cuento todo, absolutamente todo (01-NN, entrevista, mujer 16 años).

Aquí se resalta cómo los amigos son personas que los engrandecen, los hacen sentir bien, son un complemento, tienen claro que los amigos son diferentes. Es relevante constatar que para ellos es fundamental la amistad en un grupo ya que es en el grupo donde se comparten experiencias vitales y, a su vez, los amigos son fuente de motivación, reconocimiento y alegría.

A partir de lo anterior, se identifica un elemento fundamental que Lévinas (1977) nos presenta: la alteridad vista como trascendencia: “El Otro permanece infinitamente trascendente” (p. 208), es decir, dirigiendo el horizonte hacia el próximo, pues el yo individual sólo logra ser relevante en la medida del Otro, la vida se realiza sólo a través del Otro. En efecto, se evidencia la trascendencia que se nos presenta, se vislumbra como un encuentro con una realidad que no es la mía y, por tanto, ese yo individual tiene necesidad de revelarse y darse al Otro, y lo configura como un ser-para-otro.

Recordemos que el verdadero valor se cultiva en las experiencias compartidas con el Otro, lo que conduce al joven a un consenso sobre aquello que es importante en la experiencia de transmitir un valor. Esta conceptualización de los estudiantes identifica lo trascendental de la vida del ser humano y cómo se es percibido por sí mismo y por los demás.

El servicio y la solidaridad

El servicio es la actitud disponible y generosa que tiene una persona para con los otros; es un valor que invita a compartir lo que somos y lo que tenemos como seres humanos. El valor del servicio está enraizado en la vida del ser humano, y la solidaridad es un modo de ser y de actuar que lleva a apoyar en el servicio a los demás en todo tipo de circunstancias. La solidaridad es un valor que se debe promover e impulsar en la familia, en la educación y en la sociedad. La solidaridad y el servicio son destacados por los jóvenes en los talleres; veamos el siguiente aporte de una estudiante: “Me veo como una persona íntegra y completa, con muchas capacidades al servicio de los demás” (No. 10, 7 de abril de 2014).

Los jóvenes no sólo perciben su riqueza interior sino que son conscientes del despliegue de sus capacidades en beneficio de los otros. En cuanto a este tema, Amengual (2007) afirma que: “La primera y más básica indicación de esta identidad con mi propio cuerpo viene dada por la unidad vivida con él” (p. 80). Los jóvenes viven la experiencia de la unidad y la proyectan a los otros, su riqueza interior es compartida, son capaces de salir de sí mismos para encontrarse con esos otros que posiblemente necesitan o van a participar de la ayuda generosa. “Yo pienso que me ven como una persona íntegra, colaboradora, servicial, chistosa y feliz” (No. 14, 22 de abril de 2014).

Nos parece interesante traer a colación, por su actualidad, que en la homilía con motivo del Día Internacional del Trabajo, el papa Francisco (2014) haya invitado a “Redescubrir la solidaridad y juntar las fuerzas de modo constructivo”. La solidaridad, valor hoy por excelencia en un mundo individualista, se puede lograr conjuntamente en compartir no sólo los bienes materiales sino la riqueza humana, espiritual, intelectual que hay en cada persona, lo cual permitirá fortalecer y dar apertura a la cultura del encuentro como personas necesitadas del amor y del reconocimiento de los otros. A esto le debe apostar fuertemente la Escuela si quiere formar personas comprometidas con la transformación de la realidad, de una sociedad en la que la desigualdad sigue llevando a la exclusión de los más pobres y necesitados. Nuestros jóvenes deben aprender que en esos “excluidos”, en sus

cuerpos mal vestidos y sucios, hay una persona con toda su dignidad y sus valores. Si bien puede que su cuerpo exprese otra cosa, sus rostros son llamadas, compromisos y responsabilidades para todos.

El amor a sí mismo y el amor a los otros

El amor propio y el amor a los otros son elementos importantes para que cualquier persona lleve una vida satisfactoria. Es relevante ser consciente de que la vida tiene sentido cuando hay capacidad de pensar en sí mismo, valorarse con objetividad y realismo; esto significa conocer las cualidades y fortalezas pero también los defectos y las debilidades como camino para amarse, cuidarse y ser capaz de amar y cuidar a los otros. En esta línea, los estudiantes indican que:

Una persona debe cuidar de sí misma valorándose, respetándose, no lastimándose ni física ni psicológicamente (No. 4, 22 de abril de 2014).

Una persona debe cuidar de sí misma, haciendo cosas que beneficien su cuerpo, como el ejercicio, comer bien y también viéndose bien [...] (No. 11, 22 de abril de 2014).

En nuestro recorrido investigativo pudimos constatar que, en general, los estudiantes tienen clara la importancia del autocuidado en lo físico y lo psicológico, así como la posibilidad de ejercer la libertad frente a sí mismos, la preocupación por la vivencia y práctica de hábitos saludables, cultivar la armonía interior como una forma de expresar que lo exterior es reflejo de la vivencia interior. El amor y el cuidado de sí son propios de quien se ama y de la sana relación que se tiene con el cuerpo, la capacidad del individuo para descubrirlo como parte de sí. Pero no es sólo la visión que se tiene de sí mismo sino la importancia de un buen *feedback* con los demás, como lo reconfirma Gevaert (1981): “El amor recibido de los demás es uno de los factores más determinantes para el desarrollo y el equilibrio de la persona” (p. 53).

En este punto, encontramos una de las realidades inherentes a la condición humana: hemos sido creados para amar y el primer punto de referencia es el amor que cada persona tiene por sí misma y que luego repercute en la relación cercana y respetuosa con los Otros: “Amarás a tu prójimo como a ti mismo”. El amor a sí mismo y a los otros facilita el perdón y la amistad, que son una expresión del amor, la solidaridad y la responsabilidad que nos caracteriza como seres humanos.

El pudor

El valor del pudor hace referencia a la vergüenza, a la ingenuidad, a la inocencia y a la honestidad; el valor del pudor puede ser considerado como un mecanismo de protección de la intimidad, y permite que la persona se sienta cómoda consigo misma y con los demás. Desde esta perspectiva, al preguntarle a un estudiante en la entrevista si iría a una playa nudista, este respondió: “No”. ¿Por qué no iría?, “pues es como para la gente que le gusta exhibirse así como así, pues yo no soy de esas cosas así de simple” (01-NN, entrevista, hombre 16 años).

El grupo de los cuatro entrevistados tiene claro el valor de lo íntimo, puro, y el valor de la privacidad, de igual manera les permite el reconocimiento de lo diferente con relación a las diversas posturas de los otros, valoración y aceptación positiva e integral de sí mismo, estas apreciaciones indican que los jóvenes tienen sus propios criterios frente a sí mismos y a los demás, asumen una posición clara de lo que son y de lo que son los otros.

Con respecto a esto, Hall (2011, p. 141) indica: “La intimidad es el espacio sagrado del cuerpo”, a esta intimidad personal acceden pocas personas, pocos conocen esta desnudez y es allí en donde se da el encuentro con nuestro yo. Es propio del ser humano defender la intimidad con todo tipo de estrategias como el vestido, por ejemplo. El joven en su espontaneidad manifiesta libertad para expresar lo que piensa y lo que cree, habla de la sacralidad interior y del valor que representa su cuerpo, demostrando así que el valor del pudor se expresa no sólo en la manera de “mostrarse”, sino también en lo que dice, piensa y siente.

La responsabilidad

Una buena introducción a este tema, puede ser la importancia que Lévinas da a la responsabilidad ética en las relaciones humanas, en el respeto al otro, en la importancia que se da al rostro. En mi relación con el Otro, él es un llamado a reconocer en esa mirada, esa expresividad, esa epifanía del rostro como rostro. Esta atención implica un llamado ético que se sintetiza en el nombre de responsabilidad ya que, a través de él, “me expongo a la interrogación del Otro y esta urgencia de respuesta –punto agudo del presente– me engendra en la responsabilidad; como responsable, me encuentro unido a mi última realidad” (Lévinas, 1977, p. 196).

Mi responsabilidad implica colocar el centro de gravedad de mi ser fuera de este ser, servir al Otro. Es, y ahí está mi tarea y responsabilidad, ser bondad, singularidad que se afirma en el inacabado esfuerzo de vaciarme; significado ético y profunda responsabilidad de la cual no puedo excusarme ni

nadie puede reemplazarme, responsabilidad que tenemos hacia ese Otro: “La desnudez del otro es indignancia. Reconocer a otro es reconocer un hambre. Reconocer a Otro es dar. Pero es dar al maestro, al señor, al que se aborda como “Usted” en una dimensión de grandeza” (Lèvinas, 1977, pp. 98-99).

La responsabilidad, entonces, es un valor porque de ella depende la estabilidad en cualquiera de las relaciones personales. La responsabilidad como tal no actúa sola, siempre está acompañada de otros valores como la libertad, la autoestima, la autoconfianza, es por esto que el primer acto de responsabilidad comienza consigo mismo. La responsabilidad como tal permite vivir con mayor estabilidad, concordia y tolerancia en la familia, en el colegio y en la sociedad.

En esta línea, un estudiante concibe el cuerpo como “un templo y tengo que cuidarlo y no dañarlo o transformarlo” (No. 2, abril 30 de 2014). Los estudiantes conocen y aprecian su cuerpo. El cuerpo para ellos es expresión de un valor religioso, es creación de Dios, es sagrado, es una responsabilidad cuidarlo y protegerlo, lo acogen e integran en su ser total, lo cuidan y respetan, reconocen que poseen unos valores y una capacidad para hacerlos propios. Se sienten orgullosos de sí y lo pueden expresar. Por otra parte, una concepción muestra que el cuerpo es un valor personal, lugar de libertad y de decisión: “El cuerpo es aquello que nos pertenece y sobre el cual cada uno toma decisiones. Es aquello que nos diferencia de los demás y nos hace únicos” (No. 7, 22 de abril de 2014).

Esta realidad conceptualizada en la investigación permite constatar el argumento de Serrano de Haro (1997) cuando afirma que: “el cuerpo propio es lo más originariamente mío, lo originariamente propio mío y propio de manera permanente, tan mío como nada distinto de él puede ser mío”. Es decir, pensamos que el hecho de que el cuerpo sea lo más propio que una persona tiene, para muchos también es lo más desconocido, lo más heterogéneo, lo más cambiante, lo más subjetivo. La integralidad del ser humano está en una relación que es muestra de la aceptación, el reconocimiento y el justo valor del cuerpo y la corporalidad en sus multidimensionalidad y multirreferencialidad como lo desarrollamos a lo largo de este trabajo.

La conciencia

Popularmente, conciencia es la “relación consigo mismo” del individuo o del grupo. La conciencia no habla del ser humano en toda su profundidad e interioridad, no habla de autoconocimiento, de responsabilidad, de acciones y decisiones éticas y morales. El individuo consciente busca dar

respuesta a sus aspiraciones más profundas, pero también al contexto sin dejarse manipular por él. Para nuestro trabajo, es importante resaltar cómo algunos estudiantes resaltan el hecho de haber sido formados para escuchar y obedecer la voz de la conciencia, saber medir las consecuencias de sus actos. La voz de la conciencia cohíbe al momento de hacer lo que se quiera con el cuerpo:

¡Uy! me sentiría muy mal. Digamos, le digo una mentira a mi mamá, no puedo, no puedo con la conciencia, me siento muy mal conmigo misma (01-NN, entrevista, mujer 16 años).

Si, ya que desde muy pequeña me han enseñado lo bueno y lo malo, enseñándome a tomar buenas decisiones (No. 14, 30 de abril de 2014).

Lo anterior habla de un ser humano como unidad, capaz de distinguir entre lo correcto y lo incorrecto frente a sí mismo y frente a los demás; asimismo, la conciencia es fuente de superación personal. Para Duch y Mèlich (2005):

En el ser humano, la conciencia no es la duplicación material de aquel centro que es nuestro cuerpo, sino la posibilidad de separación, de distanciamiento, de superación de sí mismo en relación con aquellos objetivos (reales o soñados) hacia los que se encamina porque los anhela, teme, ama u odia (p. 161).

Es indudable que conciencia y verdad son dos expresiones de una misma realidad, no son separables, pues la conciencia sin la verdad es ciega y la verdad sin la conciencia de ella no sirve para nada. Así, el valor de la conciencia, junto con los demás valores, son necesarios para la construcción de un ser humano integral, y esta construcción es responsabilidad no sólo del individuo sino de su familia, de su escuela y de la sociedad misma. La educación de valores no escapa a la formación de la conciencia, la cual regula y orienta la actitud de las personas hacia la reafirmación del crecimiento del humanismo y el perfeccionamiento humano.

La creatividad

En la vida diaria se nos presenta un cúmulo de situaciones que nos ponen frente a decisiones inevitables; junto a ellas es necesario potenciar al máximo la capacidad de ser innovadores, buscar muchas alternativas, explorar nuevos campos que no por ser desconocidos dejan de ser interesantes

y pueden llegar a ser muy fructuosos. En este campo se ubica el valor de la creatividad, que Ivern (2009) caracteriza así: “Crear es atreverse a originar un recorrido, des ocultándolo para otros, es inaugurar un camino donde no había ninguno” (p. 1), es decir, el valor de la creatividad es una expresión de libertad, una motivación para atreverse a construir el futuro.

Ahora bien, en torno a la creatividad nos encontramos con que el cuerpo es expresión del arte, es una unidad que permite trascender, comunicar. Los estudiantes indican: “Me gustaría hacerme un tatuaje que simbolizara algo grande o importante en mi vida” (No. 5, Taller 1, 22 de abril de 2014); “Sí, un tatuaje porque sería plasmar en mi cuerpo y siempre sería un símbolo que recuerde mis ideas y creencias” (No. 8, prueba piloto, 7 abril de 2014). Si bien en los talleres constatamos que, por ejemplo, los tatuajes y los *piercing* no son una prioridad en la vida de estos jóvenes, sin embargo, quienes se los han realizado o quisieran hacerlo tendrían una carga significativa en su vida y se quiere marcar la diferencia con sentido.

Cuando se hacen un tatuaje, cuando se cortan el cabello de una determinada manera, cuando se visten de un modo particular, etcétera, los jóvenes expresan una realidad mayor que subyace a esta acción y esa realidad mayor es un valor. Indudablemente, es en este valor donde la corporeidad y el simbolismo se manifiestan de manera tangible y acompañan la vida del ser humano en todos los momentos de su existencia; a través de esto se manifiesta lo que se piensa, se siente y se hace. Esto lo confirman Álvarez-Uría (1999), citado por Planella (2007), al expresar que: “La búsqueda estética a través del tatuaje tiene al mismo tiempo el objetivo de una búsqueda de originalidad (diferenciarse de los otros), de buscar y presentar en el mundo un cuerpo diferente y único” (p. 104).

Es por medio del cuerpo que se manifiesta la interioridad y la exterioridad; la libertad y la necesidad; el espíritu y la materia; lo masculino y lo femenino. De otra parte, se viene constatando que en todas las culturas el cuerpo en general se comporta como un “objeto semiótico”, es decir, como un texto que contiene y expresa variados lenguajes y por tanto hay diversas lecturas de acuerdo con los contextos. Al respecto, Duch y Mèlich (2005) afirman que el cuerpo de muchas personas es como un texto donde se plasman gran variedad de grafitis, en los que se combinan tatuajes, *piercing*, pinturas: son cuerpos “textualizados o cuerpos utilizados como soportes físicos de un denominado arte corporal” (p. 243). Los cuerpos emiten mensajes cargados de significaciones.

En conclusión, la creatividad es la posibilidad que tiene el ser humano de crearse y recrearse en su personalidad y en su corporeidad. Cada día un joven construye su modo de actuar, renueva su escala

de valores, discierne su forma de relacionarse y escoge de ella lo que considera mejor. Es decir, cada día escribe en su vida lo que luego será la obra de arte de su existencia, fruto de un trabajo personal, familiar y social que determina a cada ser humano.

La educación corporal y los valores

La educación es por excelencia un asunto ético ya que se trata de la formación de un ser humano integral, cuya dignidad es un valor irreductible a fines económicos o a intereses ideológicos-
Tamayo, 2012, p. 5.

Con el fin de educar y apoyar la educación en valores, se opta por un proyecto humanizante y personalizante. Por tal razón, el ser y quehacer educativo han de fundamentarse en cuatro principios básicos: la humanización, la personalización, la socialización y la trascendencia, que tienen su origen en las dimensiones de la persona.

Una humanización que invita a ser hombres de verdad, como seres humanos únicos, irrepetibles, creativos, llamados a vivir en el amor, libres, solidarios, respetuosos, fraternos. Una personalización que reconozca la propia singularidad dentro de ese ser hombre como unidad en la diversidad espiritual y material; una realidad existente pero nunca acabada, pues siempre estamos en la posibilidad de ser, crecer y perfeccionarnos. Una socialización que lleve a integrarnos en la sociedad y a tener gran apertura en el trato con los demás por el respeto, la delicadeza, el servicio, la colaboración, el perdón y todas las demás virtudes tan necesarias en la familia, la sociedad y el colegio. Por último, una trascendencia que tienda hacia un ser superior, que está más allá de sí, que haga vivir los valores, que son los que permiten llegar a una realización personal, con los otros y con lo otro.

En el trabajo de campo encontramos grandes valores en algunos jóvenes, quienes manifiestan, por escrito o verbalmente, ser muy espirituales, tener amor por su vida y la de los otros; sienten que son la creación de Dios, que son alegres y tienen esperanzas, aspiran a superarse e ir más allá de lo que son. El servicio y la solidaridad se encuentran en su proyecto de vida; valoran y aprecian la educación y el acompañamiento impartido por la familia, el colegio y los amigos.

Algunos jóvenes manifiestan sentimientos de tristeza y depresión; son jóvenes aburridos, estresados, miedosos de su propia imagen corporal, inseguros de sí mismos, cansados, tal vez agobiados por la

crítica destructiva, sin ilusiones, sin proyectos, sin claridad sobre el sentido y significado de su propia vida. Al respecto valdría la pena tener en cuenta el siguiente comentario de Londoño (2011): “Si les faltan valores a los jóvenes, esto puede explicar por qué las familias, la escuela, el Estado y las instituciones en general han perdido su fuerza atractiva y convocante, descuidando su responsabilidad privilegiada de ser transmisores de valores” (p. 102). Es importante entonces preguntarnos, con las palabras de Cajiao (2001): “¿Para qué educamos? ¿Cómo estamos educando? ¿Para qué se envían los niños y los jóvenes a la Institución Educativa? ¿Qué educa el colegio?” (p. 80).

La educación está invitada a continuar afianzando el trabajo en la formación de valores, de tal manera que pueda utilizar instrumentos como el proyecto de vida, los proyectos de aula, la clase de ética; generar tiempos y espacios para que los estudiantes tengan la posibilidad de leer su vida, lo cual implica el silencio, la quietud, la reflexión que es la acción de volver sobre sí mismo, una y otra vez; en palabras de Bruner (2000): “reflexión no es ‘aprender en crudo’ sin más, sino hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo” (p. 107). Esto se constituye en un valor.

El papa Francisco (citado por Agudelo, 2013) alerta que:

ser creativos en educación no es tirar por la borda todo lo que constituye la realidad actual, por más limitada, corrupta y desgastada que esta se presente. No hay futuro sin presente y sin pasado: la creatividad implica también memoria y discernimiento, ecuanimidad y justicia, prudencia y fortaleza [...] no podemos perder de vista ambos polos, el utópico y el realista, porque ambos son parte integrante de la creatividad histórica (p. 51) [y reitera que] es hora de que nuestros colegios, además de brindar una educación de “calidad”, transformen de manera significativa a nuestros educadores, colaboradores, educandos y familias (p. 53).

Es aquí donde cada uno de los miembros de la comunidad educativa tiene que profundizar acerca de su testimonio y esforzarse por buscar esa coherencia de vida entre su ser y quehacer, entre sus palabras y sus obras.

La formación en valores seguirá siendo el horizonte que ilumina el proceso educativo de los colegios, por medio de una educación integral de la persona que enfoque el desarrollo humano, corporal, intelectual y espiritual; una educación que permita llegar a un compromiso real y profundo frente a la realidad, pues quien no se compromete no aprende a ser responsable de su propia vida, ni de la de aquellos que se hacen presentes en ella. Finalmente, la educación está llamada a fomentar, enseñar,

reconocer y poner en práctica la “educación en valores”, la cual puede dar buenos frutos cuando paralelamente se educa en la virtud.

Por tanto, la educación y sus respectivos modelos educativos deben considerar como eje transversal el valor del cuerpo y la corporeidad, como tema crucial para comprender los fenómenos sociales actuales, y su vínculo con el cuerpo como lugar de interacción y significación. En este mismo orden de ideas, se configura el papel de la educación y las formas como esta asume el cuerpo y la corporeidad en la construcción de conocimiento y en la formación humanística de personas, donde se articule al discurso de las pedagogías corporales y las técnicas disciplinarias corporales, una educación más integral y holística.

Capítulo VII

La relación cuerpo-valores-educación

*La educación es una importante encarnación
de la forma de vida de una cultura.*

Bruner, 2000, p. 23.

Retomando los aportes que hemos venido haciendo en torno a la educación en clave de corporeidad, y dando respuesta a la relación que planteamos entre cuerpo-valores- educación, sobre la cual se erige esta investigación, presentamos a continuación nuestras reflexiones.

De acuerdo con Arboleda et al. (2002),

Con todo, una suerte de sospecha ronda sobre esta emergencia del cuerpo, precisamente por su limitación al territorio teórico, y es que la experiencia del cuerpo ofrece una situación paradójica para los afanes humanos de conocimiento: a pesar de su familiaridad cotidiana que lo hace un compañero permanente en todos los asuntos del ser humano, se convierte en un extraño cuando se quiere pensarlo más allá de sus reclamos fisiológicos. Del cuerpo, entonces, podría decirse lo que Agustín de Hipona decía del tiempo: “si no me lo preguntan sé lo que es, si me lo inquieren, no sé lo que es este (p. 9).

Así, posiblemente el camino para su entendimiento sea dejar hablar al cuerpo y escuchar lo que tiene que decir para, desde la educación, descifrar su mensaje y rehacer los fines educativos.

Si en la primera etapa la educación se dirigía al logro de la virtud, al desarrollo de proyectos de vida en la Tierra que permitieran la salvación del alma, el cuerpo representaba un terreno salvaje necesitado de conquista, de cierta domesticación de los ímpetus y de las tentaciones que suscita, so pena de perder la promesa de vida eterna, visión propia de la tradición cristiana de Occidente. En consecuencia, esta docilidad del cuerpo sólo se lograba a través de la disciplina. Es decir, se educa desde afuera, desde las circunstancias que rodean los seres corporales por medio de reglas que establecen cómo, dónde y para qué se ejerce el atributo supremo de tener y ser cuerpo.

Cajiao (2001) ubica en la obra de Bruño (1911), *Manual de pedagogía para uso de las escuelas católicas*, los principios de la pedagogía del siglo XX. A lo largo de esa obra se percibe que el cuerpo es accesorio, “no parece necesario, salvo por la idea de vencerlo, de ignorarlo a base de templanza y exigencia” con el fin de educar para la virilidad. Por su parte, a las niñas se les concede una educación para la docilidad y la debilidad que parte del reconocimiento de su “naturaleza” banal y un tanto insignificante en la historia en ese tiempo. Al analizar la obra de Bruño, Cajiao (2001) dice que pareciera que “sólo hay alma para educar” (p. 60) ¿y el cuerpo? La respuesta está dada en la gimnasia y en el cuidado del cuerpo con el fin de lograr “el crecimiento del espíritu, el fortalecimiento de la voluntad y el desarrollo de la inteligencia, pero en sí mismo el cuerpo no es importante” (pp. 61-62).

El avance de las concepciones de la educación y del cuerpo en el mundo griego, centradas en la educación del ciudadano como guerrero que cuida su cuerpo y que sabe que en él reside un alma que debe equilibrar “el impulso de la naturaleza y la razón del espíritu” (Cajiao, 2001, p. 67) apunta a un fin último: el sostenimiento del Estado y, desde esta perspectiva, la educación se dirige a la consolidación de lo público desde los primeros años de vida. Se educa para la ciudadanía, para la libertad.

Con el tiempo, se presenta una leve variación entre el propósito educativo del cuerpo para la virtud, cuerpo en contraposición del alma, y la educación del cuerpo en aras del conocimiento. Hacia el siglo XVI, cuerpo y educación se enlazan en un objetivo definido: cuidar el cuerpo como centro de toda actividad humana, y, con este cuidado, la preservación de la vida, perspectiva altamente biologicista, pero con una alta carga de conciencia moral.

Por su parte, las conquistas derivadas de la Ilustración y de los movimientos revolucionarios también cambian la visión de la educación y sus objetivos. En esta línea, se visualizan el cuerpo como campo propicio para la formación del carácter, unos para la libertad, para la competencia, para la guerra o para algo fuera de sí mismos.

En el proceso de entender la educación a partir de los cuerpos de los sujetos, se ha dado importancia a ciertos sentidos, dependiendo del período histórico. El oído en la Edad Media, la vista en la Modernidad, el rostro en la posmodernidad y la piel en nuestro presente inmediato. Sin embargo, compartiendo lo expuesto por Cajiao (2001):

Más allá de todo quedarán siempre preguntas sobre el valor que se asigna a unas partes del cuerpo mientras otras son casi totalmente ignoradas en el proceso educativo. Con esto quiero señalar que cada cultura construye colectivamente unos cuerpos sobre los cuales sólo caben una clase de sentimientos, de pensamientos, de deseos y de inclinaciones. En determinadas formas de concebir el cuerpo se encierra la construcción de cierto tipo de almas, de total modo que muchos atributos que asignamos a la vida interior quizá sólo sean imágenes individuales de unos cuerpos ideales (p. 75).

Aunque hoy se insiste en un reconocimiento del cuerpo, lo es por razones estéticas y el cuerpo es exterioridad permeada por los mensajes de los medios de comunicación que contribuyen, a su vez a “educar” una imagen del cuerpo adecuada a estándares ideales que afectan de modo directo a los adolescentes y jóvenes en formación. De tal forma que hay una especie de vaciamiento corporal; es decir, dentro de ellos moran imágenes y valores que se han implantado pero que no han pasado por el proceso de ser tolerados o rechazados, simplemente porque no se cuestionan o no se educa en su reevaluación. Así, el papel de las estructuras de acogida en este contexto, la familia, la escuela o el Estado, ha sido acrítico y ese es uno de los retos de la educación.

Planella (2007) analiza a dos autores: Octavi Fullat y Conrad Villanou; el primero expone el cuerpo educando, a diferencia del educable, y el segundo considera el cuerpo como el “huésped silencioso de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar” (Villanou, 2001, citado por Planella, 2007, p. 90). En los dos casos se trata de aproximaciones en torno al cuerpo y a su dimensión simbólica. Lo que parece quedar claro es que no estamos frente a un solo cuerpo ni frente a una sola imagen corporal, sino que ambas perspectivas varían de acuerdo con ciertas condiciones como el género, la edad, la lengua, el origen y las condiciones socioeconómicas, entre otros factores.

Que el cuerpo tiene tal significado lo demuestra el que, al poseer cada individuo una relación efectiva con la sociedad, la identidad del yo debe ganarse en conjugación con la identidad colectiva. La cultura ofrece así referentes de identidad, es decir proporciona elementos para investir a la persona de significado. El cuerpo, como unidad integral donde confluyen y se expresan las sensaciones, los movimientos y el intelecto, es también un espacio donde se presenta una dialéctica similar: la interacción con la realidad y la construcción del yo.

Lo interesante, según Planella (2007), es que es claro situar al cuerpo en las prácticas educativas, porque con el cuerpo se aprende y el cuerpo es comunicación y expresión de sensaciones, sentimientos y emociones. Desde la educación, el cuerpo es contenido y continente susceptible de proyección y construcción. Cada uno puede tener su propio proyecto arquitectónico corporal, de tal manera que “el cuerpo ha pasado de ser una herramienta a convertirse en una finalidad axiológica” (Planella, 2007, p. 93), a ser proyecto. Pero ¿qué es lo que se esconde detrás de este proyecto corporal? modelos, patrones y concepciones del sujeto, posiblemente.

En nuestro entorno actual, los adolescentes permanentemente enfrentan el desafío de ser aceptados, así, la adopción de patrones corporales y sociales definidos externamente y desentrañados de la propia cultura establecen fuertes ideas sobre lo que es bello o no. Lo anterior causa ansiedad en estos jóvenes y señalan la relación directa entre belleza corporal y aceptación social. En este proceso, las estructuras de acogida contribuyen a presionar esa búsqueda de sentidos y significaciones en los jóvenes, al punto de que el resultado es el contrario: jóvenes que no aceptan su cuerpo por no llenar los estándares o que desean ser diferentes a lo que indican estos y ejercer el derecho a modificar su cuerpo y hacer de él un terreno único, personal y “diferente”.

Los patrones corporales y sociales que modifican la noción propia del cuerpo dotan o despojan de valor al sujeto mismo. Entonces, el cuerpo es llave para estar o no estar en la sociedad. La elección de técnicas que permiten modificar el cuerpo, la cirugía estética, los tatuajes, los *piercings*, entre otros, representan búsquedas de identidad. En todos los casos se elige un medio que permite reapropiarse de la corporeidad e incorporarse en el mundo.

Nuestros jóvenes escriben en su cuerpo y esta peculiar escritura los sitúa como sujetos en el mundo; en algunos casos, independientemente de las tendencias, la opción por la modificación del cuerpo es un mensaje de réplica contra el control educativo, discurso de la diferencia. Citando a Le Breton (2000), Planella (2007) dice que:

El cuerpo ya no significará únicamente la asignación de una identidad, la encarnación irreductible del sujeto, su ser en el mundo, sino que ahora podrá ser construido, manipulado, cambiado de apariencia en función de lo que queramos ser, del cuerpo que queramos tener y encarnar (p. 106).

El cuerpo desde su connotación simbólica pasa a ser un cuerpo texto, cuerpo palabra, cuerpo símbolo y cuerpo representación social. Corresponde a la educación reconstruir estos discursos, develar los mensajes, construir conocimiento a partir de estos y repensar sus fines. Sabemos que en la Modernidad se concibe la educación como un valor antropológico particular; dado que se considera que la vida de los seres humanos puede ser conducida y, en últimas, llegarían a ser lo que la educación hace de ellos. De esta manera, la educación centró sus esfuerzos en fijar unos resultados, unos procedimientos para llegar a esos objetivos y los elementos o las dimensiones humanas que debían ser modeladas para lograrlo, lo que implica un esfuerzo cultural descomunal. Así, la educación se convierte en uno de los grandes proyectos modernos, madurados desde el Renacimiento y afianzado en la Ilustración.

Obviamente, se parte de la comprensión de que el ser humano es inacabado y abierto, lo que implica reconocer que la educación es un proceso que todos los grupos humanos realizan. Es claro que nuestros jóvenes reciben cuidados desde niños y viven experiencias que los hacen humanos, de la forma como lo entiende su contexto cultural y social en el que han nacido. Entonces, entendemos que “la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (Bruner, 2000, p. 31).

A los niños les son transmitidos saberes, formas de hacer y de pensar, estructuras de principios, valores y un *ethos* por diversas vías que les permite ser considerados miembros de su comunidad. La educación, entonces, es una de las fuentes más abundantes que permite comprender lo que: “en cada sociedad abarca el sentido de lo humano: las facultades, y rasgos que conviene o es necesario aprender para alcanzar o realizar la condición humana con todos los deberes, las características, los principios y los sentidos que le son propios” (Pedraza, 2011, pp. 15-16).

Con todas sus transformaciones, la educación es un tema central en su relación con el cuerpo. En pleno siglo XXI se ha llegado a comprender que la educación no sólo abarca el desarrollo de habilidades sociales, hábitos alimenticios, rutinas de salud, etcétera, sino que también abarca procesos cognoscitivos y emocionales. Incluso se entiende la educación como parte fundamental de la construcción de ciudadanía y de fenómenos sociales y políticos que distinguen nuevos modelos, proyectos educativos centrados en el logro de objetivos tales como la civilización, la paz o la equidad. Otras variantes educativas consideran que sus objetivos se concentran en la prevención o la corrección de los delitos, educar para el amor y la convivencia, educar en la igualdad de géneros, educar en la libertad, etcétera. Todos estos enfoques cuentan en el terreno de lo antropológico con que el ser

humano es moldeable y con que “el grado en que las sociedades logren moldearlo es también la medida de su éxito” (Pedraza, 2011, p. 17).

Lo anterior deriva en la incorporación de ciertos discursos en el cuerpo, lo que genera, a la vez, un orden corporal a través de representaciones, prácticas y experiencias que permiten definir momentos históricos determinados. Ese orden corporal que se consolida a través de modelos educativos también da cuenta de la relación entre las formas de conocer, las maneras de hacer y las estructuras morales, éticas y estéticas vigentes.

Nuevamente consideramos que el cuerpo es centro de una hermenéutica de la experiencia y de la acción humana, lo que en últimas actualiza la interpretación de su condición y que varía en las representaciones sociales. El cuerpo, entonces, como parte de la educación, debe incluir un análisis de cómo aquel opera en medio de un mecanismo social y simbólico, a la vez que contribuye a la transformación de la condición humana y a la construcción de representaciones sobre sí mismo.

En este punto, tomando en consideración la evolución que se da entre la relación cuerpo-educación, llegamos a un fenómeno constitutivo del proyecto de la Modernidad y es el concepto de la “identidad”. Evidentemente, los jóvenes que participaron en este estudio se encuentran fortalecidos en su grupo social, familiar e íntimo, por su cuerpo: “mi cuerpo es imagen de mí misma al mundo” (No. 3, 30 de abril de 2014). Es decir, ser cuerpo es identidad, es un hecho que se da en el cuerpo y que se expresa por medio de actividades reguladas por la educación, la lengua, la religión y, en últimas, por las normas y las reglas que imponen cierta convivencia.

Esa “identidad”, entendida como reconocimiento de sí mismo en contextos sociales e históricos, mediados por la educación y la cultura, forma parte de las representaciones sociales y de los discursos que se tejen en y por el cuerpo. El cuerpo, entonces, es reconocimiento propio y reconocimiento de las comunidades con un mundo de experiencias e interpretaciones compartidas que el lenguaje social acoge. De tal manera que la forma de vestirse, la imagen corporal, la presencia, la fisonomía, los contenidos emocionales, los valores, los gestos, las expresiones emocionales, entre otros, son parte de una gramática corporal mediante la cual se comunica la identidad social. Así, la educación corporal pasa a conformar el medio de expresión de la identidad individual y social.

Cuando los estudiantes son cuestionados sobre el uso del uniforme, sobre si lo aceptan y les gusta o prefieren cambiarlo, se encuentran expresiones que justifican la existencia de este: “el colegio está

enfocado en mantener una identidad, por tanto exige el porte del uniforme” (No. 7, 30 de abril de 2014). Es decir, el uniforme es un mecanismo más dentro del orden social o las estructuras de transmisión educativa que permite la identidad y pertenencia a dicho orden. Son cuerpos mediados por un dispositivo externo (uniforme) que justifica su uso bajo discursos de igualdad y eliminación de las diferencias.

Los jóvenes reciben en sus cuerpos las prescripciones de la homogeneización de instituciones disciplinares, como la escuela y el ejército, que siguen operando. Sin embargo, el cuerpo del joven reside en una juventud sumamente diversa que pareciera debatirse permanentemente entre la enajenación y la subjetividad. El trabajo educativo corporal implica ingentes esfuerzos del sujeto por configurar en su propia piel, en las formas, en su imagen, una subjetividad “auténtica” que evidencia su esfuerzo de singularidad –justo en un mundo pletórico de homogeneización– pero “encubierta de variaciones” (Cabra y Escobar, 2014, p. 68).

Así, los jóvenes despliegan también un discurso social que apunta al análisis del uso del uniforme como mecanismo de poder, de disciplina y orden: “(el uniforme) [...] es un método de control y encasillamiento porque es un lugar donde debemos ser y pensar igual” (No. 11, 30 de abril de 2014). Entonces la educación, como quiera que se realice en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben, y son consecuencias instrumentales para la cultura y sus diversas instituciones. “En este sentido la educación nunca es neutra, nunca deja de tener consecuencias sociales y económicas” (Bruner, 2000, p. 43). Nada está “libre de cultura”, pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos “lo que da un carácter decible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura” (Bruner, 2000, p. 32). Se trabaja, entonces, desde la educación, con un contexto de versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional y las versiones que son producto de sus historias individuales.

Los jóvenes crean su propia versión del mundo en la que, psicológicamente, pueden buscarse un sitio a sí mismos; un mundo personal que les permite narrarse, narrar su cuerpo y, siendo la narración forma de pensamiento, es también vehículo para la creación de significado. Parece evidente, entonces, que la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones “es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un ‘lugar’ para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentaremos” (Bruner, 2000, p. 59) y eso se hace en el terreno educativo.

Debido a esto, pensar la educación hoy implica retomar y preguntarnos por el ser humano, la historia, la sociedad, la familia, el maestro y el estudiante en su acontecer ético y político. Dado que la educación, en palabras de Tamayo (2012), es la respuesta a la vieja pregunta de los griegos sobre “cómo formar la virtud en el alma de nuestros hijos para que buscando la verdad sean mejores y siendo mejores hagan mejor la ciudad” (p. 1), es necesario para que la educación entienda los sistemas simbólicos que conforman a los seres humanos desde las primeras etapas de vida escolar.

El cuerpo, como eje de nuestro análisis, terreno fecundo para el saber recíproco, es medio y fin de procesos interactivos en los que las personas aprenden unas de las otras para construir o reforzar los significados que se hacen de la realidad. Por consiguiente, corresponde a la educación abandonar modelos caducos que la consideran como “meros vehículos de transmisión de habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países” (Bruner, 2000, p. 12). Se debe entender, en cambio, como un recurso necesario para integrar la cultura a la que se expone un individuo, en la que se producen complejidades y contradicciones que afianzan o afectan discursos en y por el cuerpo.

En la educación, el cuerpo ha sido objeto de control desmedido, cada representación narrativa sobre él revela en verdad una alegoría. Es decir, el discurso que le acompaña es imprescindible para comprender el sentido de lo que el cuerpo encarna. Dado que existe consenso sobre el carácter cultural, social, político, histórico y discursivo que encarna el cuerpo, podríamos decir que el cuerpo es más que símbolo, es una imagen que precisa aclaración, es decir, cuenta con propiedades alegóricas. Como imagen es sólo un acertijo; el discurso que lo interpreta lo que hace es acumular en sí misma la imperfección y fragmentariedad que lo integra. El cuerpo es un caleidoscopio infinito con mutuas sugerencias.

Y si lo anterior es así, cómo considerar que la educación puede moldear o diseñar imágenes de identidad homogéneas. La educación, como proceso cultural y social, bajo el lema de afianzar la identidad de los miembros de una comunidad a través de la transmisión de valores, de la creación de otros nuevos y de la recreación de la cultura, lo que en realidad encarna es un escenario de experiencia en el que es de vital importancia acoger y reconocer al otro.

La relación entre cuerpo-valores-educación debe ser concebida como un “sistema de educación” que ayuda a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de ella, y solamente en una

modalidad narrativa puede uno construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. De tal manera que a la escuela le corresponde cultivarla y nutrirla, dejar de darla por supuesto.

La anterior relación encuentra amplio sentido con la siguiente triada: perspectiva, discurso y contexto. Es decir, como indica Bruner (2000, p. 132), no se puede dar sentido a lo que se piensa sin tomar en cuenta esta triada. La dimensión alegórica del cuerpo, como parte de la hermenéutica sobre este, lleva a no entrar en definiciones sobre él, sino, a la luz de dicha triada, a dar sentido a lo que nos dicen los jóvenes en el día a día. Es lo que hemos tratado de hacer en este estudio.

En consecuencia, el cuerpo en clave educativa, es lugar privilegiado para la convivencia del conflicto, debido a que en él se concentra la contradicción, la indefinición, la disyuntiva, la superposición de discursos. El cuerpo puede, en cada uno de sus medios de expresión: vestido, piel, funcionamiento, movimientos y sensaciones, comunicar principios que se convalidan o se contrarían mutuamente. El cuerpo, como la cultura, configura un proceso continuo de renegociación y reinterpretación; no es estático y está sometido de manera permanente a su reconfiguración.

En este espacio, la educación, como parte de la cultura, debe ser un terreno en el cual se haga dicha reconfiguración y en el que los jóvenes sean participantes activos de esa tarea. En la educación se da la posibilidad de negociar activamente significados sobre la cultura y es su reto permanente por cuanto siendo un medio de introducción de los niños y jóvenes a la cultura, es necesario replantearse que en una educación para la vida, se les debe preparar también para la negociación y la construcción de nueva cultura. Así, la educación abandona su tradicional papel de transmisora de conocimientos y de valores, en una relación de poder en la cual la escuela posee el saber y la escala de lo correcto y el estudiante es quien sabe menos y espera ser “instruido”. De hecho, corresponde a la educación ser un espacio de creación conjunta de la cultura “como objeto de enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida” (Bruner, 2000, p. 132).

Desde la perspectiva de la antropología pedagógica, la escuela debe ser encuentro, acogida cordial, ternura y afecto, respeto por la diferencia; un lugar en el que cada uno de sus miembros pueda desarrollar la capacidad de vincular sus experiencias y arraigarse en su historia personal y colectiva; un lugar en el que encuentren a su vez herramientas y recursos que les permitan desplegar su inteligencia, sus emociones, sus sentimientos, su voluntad y todas sus capacidades, con el fin de que sean capaces de alcanzar su dignidad de ser humano.

Por lo anterior, la educación está llamada a generar y actualizar los conceptos de cuerpo y corporeidad como esencia del ser humano en los proyectos educativos, de lo contrario el cuerpo continúa siendo ignorado como instrumento de educación o, sencillamente, el cuerpo continúa siendo objeto de una normatividad, desconociendo así la unidad e integralidad del ser humano en su proceso formativo y dejando de lado problemáticas que afronta la juventud en torno al cuerpo y su corporeidad. Bruner (2000) reafirma lo anterior: “La escuela no puede continuar separada de otras manifestaciones de la cultura” (p. 12).

Es decir, la educación debe apuntar a la construcción de una persona que no sólo es cuerpo sino que también es corporeidad, capaz de autonarrarse y narrar al Otro. Es en esta dimensión que cada ser humano es capaz de construir su propia identidad, es capaz de incluir y de incluirse en cualquier proceso formativo porque conoce sus capacidades y también sus límites. Valores como el amor, la humildad, el conocimiento, la solidaridad, el respeto por el otro, la conciencia de un ser trascendente, entre otros, encarnados y corporeizados en una persona, son los que consolidan la misión educativa y reconfiguran la visión de mundos posibles.

Conclusiones

Cuando consideramos abordar este estudio a partir de un acercamiento etnográfico y con un enfoque cualitativo preponderante, entendimos también que nuestro papel como investigadores era ejercer una real observación participante, en atención a que en esta clase de estudios la perspectiva personal de los investigadores también entra en juego en el proceso. Sin embargo, tuvimos cuidado en que al avanzar en la investigación debíamos despojarnos de presupuestos y trabajar en revalidar todas las percepciones con las que íbamos alimentando su desarrollo.

Partimos con el objetivo de aportar a los estudios sobre el cuerpo en el país y pretendimos ahondar – desde la perspectiva de la antropología, la antropología filosófica, la sociología del cuerpo y de diversos autores– en la indagación sobre los elementos constitutivos de la imagen simbólica del cuerpo y la corporeidad desde las representaciones narrativas de algunos jóvenes de grado décimo en dos colegios de Bogotá.

El punto de partida está dado en el señalamiento de que no encontramos una definición del cuerpo única o estable, sino que, por el contrario, ratificamos la compleja entidad que denominamos cuerpo. Aunque se encuentran ciertas coincidencias en la idea de que el cuerpo es materialidad biológica viviente, instrumento o herramienta de realización en el mundo, construcción histórica y cultural, reflejo de la trascendencia, no se trata de construcciones o representaciones unitarias, sino más bien la evidencia de lo que en los estudios sobre el tema se ha dado en llamar “el archipiélago del cuerpo”, figura que sugiere el enorme panorama que permite dibujar un paisaje de exploración cambiante y diferenciado que, aunque parte de ideas reconocidas, también implica adentrarse en terrenos desconocidos.

Si bien es cierto que los estudios sobre el cuerpo se han concentrado en tres vertientes principales: la experiencia corporal; las representaciones; la imagen y la apariencia, y la crítica y el análisis del cuerpo como expresión del poder moderno, podemos indicar que nuestro estudio avanzó en la primera y segunda vertiente y las conjugó, para entregar un análisis a partir del relato, el lenguaje y la narración, desde la experiencia o el encuentro con el cuerpo de cada uno de los jóvenes.

En primera instancia centramos nuestra perspectiva del cuerpo como unidad, como corporeidad que implica ser y estar en el cuerpo; así, cuando indagamos sobre cuáles son las representaciones narrativas que hacen los jóvenes participantes, a la luz de los universales de las realidades narrativas y al profundizar en sus relatos escritos y orales, encontramos profundas raíces en estructuras discursivas derivadas de la familia, del colegio y del entorno social. Es decir, podemos concluir, de

manera general, que las narraciones sobre cuerpo y la corporeidad están mediadas y responden a factores como el tiempo, el lugar y el medio que rodea a los jóvenes, dando razón a la definición más pura de narraciones proferidas en estructuras de tiempo comprometido y motivadas por historias personales que siempre aluden al afuera, a la relación con el Otro y a la aceptación social.

En un momento en el que se habla de desarraigo, de la desacralización o secularización del tiempo, y con estas del cuerpo, en las que se dice con frecuencia también que nuestros jóvenes o las generaciones presentes responden inmediata e irreflexivamente a lo que los medios de comunicación o las redes sociales indican, o a lo que cada uno de ellos quiere o desea lograr, fácilmente se les atribuye cierto egoísmo propio de la posmodernidad, cierta frivolidad resultante de la sociedad de consumo y una marcada superficialidad que los lleva a narrarse o narrar a los otros, según las normas o los códigos que imperan en el afuera. Para despojarnos de esta generalización, desde y hacia el análisis de las narraciones, tuvimos que hacer uso de dos universales de la narración de manera específica: el de *particularidad genérica* dado que al tomar las narraciones de manera individual fuimos comprendiendo que estas iban más allá de esta dimensión y muy bien podían enlazar las construcciones de los demás, y el de *canonicidad implícita* dado que justamente estas narraciones rompen con lo establecido y nos permiten generar ciertos bloques temáticos específicos.

Así, pudimos evidenciar que este preconceito que alude a la frivolidad de los jóvenes se derrumba frente a las narraciones y las construcciones simbólicas de los participantes cuando se enfrentan a tener que conocer y re-conocer su cuerpo. Cuando estos jóvenes hablan de su cuerpo como templo-tesorero, se evidencia una primera construcción con fuertes raíces en la noción de Dios, en los principios transmitidos en la familia y en el colegio, y que apunta a considerar que el cuerpo, y con este la dimensión de realización personal, está en relación con la obra de un Ser Superior que los impele a respetar, cuidar y valorar su misma condición corpórea. En esta construcción no hay nada de frívolo ni superficial y se logra desvirtuar cualquier asomo de levedad y frivolidad en su manera de ser y estar en el mundo, como cuerpos situados y en permanente contacto con el Otro.

Encontramos también que los 52 jóvenes entienden que el cuerpo puede ser narrado y que el cuerpo mismo es narración, pero lo es en la medida en que su cuerpo se hace experiencia, expresión y manifestación de sus sentimientos, emociones, sueños, frustraciones y realizaciones; son conscientes de un camino que transita por la realidad pero que apunta a la fantasía y a la expresión del afecto y de las sensaciones. Sin duda alguna, la construcción simbólica en torno al cuerpo-narración redundante en categorías que acogen el cuerpo vivido, el cuerpo sintiente y el cuerpo expresivo. Ninguna de las

narraciones analizadas cierra el marco de definición o concepción del cuerpo; por el contrario, en todas ellas se trasciende hacia lo intuitivo y hacia el cuerpo viviente.

En el primer capítulo del estudio hacíamos un recorrido sobre los conceptos de dualidad y unicidad del cuerpo, como base para considerar que retomábamos la noción de cuerpo-corporeidad; al respecto pudimos evidenciar que los jóvenes deambulan entre una y otra noción, es decir, no resulta claro para ellos si su cuerpo es un solo o dos en uno. Al respecto, podemos decir que no resulta extraño este resultado, dado que desde la misma filosofía y la antropología se tardó mucho en dilucidar el tema, si es que lo ha hecho por completo ya, y en efecto todavía se encuentran debilidades en la noción misma de unicidad que como investigadores compartimos. Lo que resulta interesante es que en esta construcción simbólica en particular, escasean alusiones a lo meramente biológico, es decir, el cuerpo de estos jóvenes no es un conjunto de órganos o un sistema morfológica y funcionalmente hecho para considerarse un ser vivo. Su cuerpo es trascendencia y no mera materialidad.

Las narraciones de los jóvenes apuntaron siempre a definiciones que enlazaban el espíritu, el alma, los sueños, en una suerte de borramiento de cualquier distinción entre lo que la imagen exterior les dice y lo que cada persona siente. Obviamente no hay teorización en esto, hay una completa certeza del cuerpo vivido y para vivir.

También pudimos determinar otra construcción simbólica del cuerpo fuerte y es el cuerpo como herramienta e instrumento; para poder adentrarnos en esta construcción apelamos al universal que indica que *toda acción tiene una razón*, es decir, los jóvenes saben que sin su cuerpo no se pueden realizar, no logran avanzar en sus planes, no logran trascender en su propia experiencia; es interesante evidenciar que cuando hablan del cuerpo como instrumento o herramienta, no se encuentra ningún rasgo meramente utilitario sino, por el contrario, vital. Estos jóvenes están comprometidos con su cuerpo, saben que en sus manos este representa responsabilidad; su cuerpo implica cuidados e implica, también, límites. Necesariamente en esta construcción identificamos, desde un análisis de la *extensibilidad histórica de la narración* infinidad de coincidencias entre uno y otro relato, pero no podemos decir que son iguales, en cada uno de ellos se aprecia también una perspectiva formativa y vivencial.

La anterior construcción simbólica del cuerpo fue predominante en los jóvenes que participaron en los talleres y la ligaban a otra: el cuerpo como terreno propio y el cuidado de sí. Las prácticas y los hábitos inculcados desde la infancia edifican estructuras de cuidado y responsabilidad que también

implican fronteras entre lo que es permitido en su medio familiar, escolar y social y lo que desean. Es decir, no hay un inconformismo generalizado con sus cuerpos, pero sí consideran que pueden, cuando sean mayores de edad o ingresen a la universidad, transformar o marcar su cuerpo de alguna manera significativa. En este punto vale la pena ahondar en futuros estudios para lograr determinar el sentido que llena la elección sobre hacerse un tatuaje o perforar sus cuerpos, por ejemplo. Pudimos establecer que en estos jóvenes no hay motivaciones hacia la diferencia, es decir no se tatuarían para ser reconocidos, lo harían para dejar una huella significativa en sus cuerpos, hallazgo que resulta interesante si pensamos en un análisis de las culturas juveniles o las culturas urbanas en las cuales caracterizarse desde la imagen corporal es fundamental como símbolo de pertenencia.

Es esta construcción simbólica, la del cuerpo propio y el cuidado de sí, en la que dejamos pasar, por no haberlo considerado dentro de nuestros objetivos, la dimensión de la sexualidad de nuestros jóvenes. Sin duda alguna es un tema que implica un estudio profundo y exclusivo; la conciencia de un cuerpo vivido es también conciencia del cuerpo del otro y percibimos cierta precaución en los jóvenes al referirse al sexo opuesto. Igualmente, creemos que la muestra poblacional fue predominantemente compuesta por mujeres, lo que no nos permitió hacer un análisis integral de este aspecto.

Adentrándonos en el proceso de *desambiguación* de la narración y en un proceso *hermenéutico*, encontramos una construcción que resultó ser sumamente interesante y es el cuerpo imagen; en esta dimensión fue necesario desbrozar el camino y tratar de centrar nuestra visión en lo que los jóvenes consideran bello o feo. Esta construcción fue rica en contradicciones; como investigadores etnográficos las preguntas que apuntaban a definir este tema fueron suficientemente resueltas por los jóvenes con alusiones a la belleza “interior”, en algunos casos; con determinación y hasta con cierta decisión ética por otros, cuando indican que la fealdad no existe, y con mucha confusión en otros, cuando reconocen que si bien es cierto la belleza no es física, una apariencia deficiente puede cerrar muchas puertas en un medio en el cual el exterior es importante.

Consideramos que el análisis de esta construcción es fuerte y deja ver claramente que estos jóvenes son conscientes de su entorno, de su tiempo y de las exigencias del medio; de manera permanente están haciendo *negociaciones inherentes*, lo que genera cierta tensión en sus discursos que los reprime de calificar la fealdad de un cuerpo ajeno, pero que no los excluye de ciertos requisitos de belleza y de imagen que vienen de afuera. Creemos que la identificación de la influencia que tienen los medios

de comunicación en la construcción de ciertas categorías simbólicas sobre el cuerpo, da lugar a estudios mayores y focalizados.

Por otra parte, los jóvenes del estudio indican que su cuerpo es lenguaje y comunicación, nos adentramos en una dimensión profundamente emocional y sentida; sus relatos se concentran en identificar el cuerpo como algo perfecto y, más que un instrumento, es un cómplice de su realización y perfecto medio de expresión de sus sentimientos. Hay plena conciencia de que su cuerpo es un cuerpo habitado y un cuerpo vivido que se expresa permanentemente y que es único y, aunque suene contradictorio, “abiertamente íntimo”, es decir que cada uno es su cuerpo y con él avanza hacia el Otro.

Continuando con la identificación de los elementos y las construcciones narrativas de estos jóvenes, pudimos identificar que estas se producen dentro de un sistema sociocultural que plantea distinciones y retos. Sin bien estos jóvenes responden a condiciones sociodemográficas similares, resultaría muy interesante estudiar la percepción de otros jóvenes en condiciones diferentes, en cuanto a su opinión sobre sus ídolos o los artistas famosos que los influyen. Al respecto, las respuestas que se recibieron excluyeron por completo la “imitación” como razón para seguir a los personajes “famosos” y se concentraron en motivaciones como la personalidad y las obras que se conocen de estos personajes. En este punto, nos preguntamos si estas motivaciones son compartidas por jóvenes de otras condiciones. ¿Qué son los ídolos y qué representa la fama para jóvenes en otros contextos geográficos de nuestro país? Lo que parece ser cierto es que nuestros jóvenes toman decisiones, su adhesión a algún personaje público no es masiva ni complaciente, es plenamente consciente y tras de esta no hay una representación de un cuerpo que querrían tener o ser, sino profundas razones sobre lo que puede lograrse para los demás si se tiene la oportunidad.

A partir de las narraciones de los jóvenes participantes, el acercamiento a las construcciones simbólicas del cuerpo no arroja resultados acabados, más bien se acerca a la naturaleza del cuerpo como ambiguamente natural y plenamente cultural y ofrece un panorama de la complejidad de su misma concepción; así, nunca pretendimos definir el cuerpo porque esto sería limitarlo y negar sus múltiples sugerencias. Creemos que hemos resuelto la primera pregunta del estudio y alcanzado el objetivo de análisis de las representaciones narrativas y construcciones simbólicas del cuerpo en estos jóvenes, sin perder de vista que se trata de un terreno insondable y profundo, en el cual se presentan tensiones, proximidades y distancias, respeto e irreverencia, conciencia y deliberación, intimidad y alteridad.

De manera concomitante, abordamos la perspectiva de indagar sobre cuál es el significado de los sentidos y cuáles son las que privilegian estos jóvenes en la definición de su cuerpo; a partir de la noción de que los sentidos y con estos las formas de percepción son culturales, entendemos que implican también formas precisas de ser, pensar y vivir. Es decir, los sentidos son absolutamente necesarios, pues con ellos y por ellos se entra en el campo de la cultura.

Al indagar sobre los sentidos prevalentes en los jóvenes encontramos que privilegian el oído, posiblemente debido a una marcada necesidad de escuchar al mundo exterior; son una generación del sonido, del ruido; para ellos es necesario conocer las voces de su entorno para actuar de acuerdo con lo que escuchan. Si bien afirman su predilección por el oído, en los relatos expuestos sobre su experiencia cotidiana, la vista y el tacto son igualmente valorados.

Por otra parte, es un equívoco afirmar que los jóvenes de hoy, por vivir en contextos altamente sexualizados, privilegian el tacto como forma de relación, ya que si bien hay cercanía, el contacto físico no es un rasgo característico, más bien entre ellos hay prudentes distancias. Lo que encontramos con respecto a este sentido es una connotación del “tacto” como la habilidad para actuar adecuadamente, de forma prudente, delicada, respetuosa. En este punto, podemos anotar otra relación del tacto como proximidad a la tecnología; observamos que no se apartan de sus aparatos electrónicos, a través del teclado están en contacto con su mundo explorando una nueva forma de contacto y de proximidad con una nueva realidad dada por los avances de la ciencia; evidentemente este es un tema que puede ser tratado en estudios posteriores.

De acuerdo con los relatos, el sentido de la vista, segundo sentido en importancia, también adquiere una nueva significación. Por un lado, ver es “mirarse” no sólo físicamente, sino que es autorreflexión sobre la propia realidad, es hacer consciencia de la manera como los otros los perciben y la forma como se ven a sí mismos; mirar, por tanto, es autoimagen y proyección (cómo me ven los otros), teniendo en cuenta que la autoimagen también es producto de los constructos sociales. Mirar está profundamente ligado con la autoimagen y fortalece la percepción propia de los jóvenes como un elemento altamente positivo.

“Ver” también implica reconocimiento del otro; se “ve” al otro para entablar cualquier tipo de relación, y ese “ver”, en este estudio, no es sólo el uso del sentido de la vista, es percibir holísticamente al otro, saberlo existente, valorarlo, respetarlo y tratarlo bien. Ver-mirar es apreciar, valorar, decidir,

aceptar y todo esto no se hace sólo con la vista, sino con los cinco sentidos. En estos jóvenes, el juicio que se hace de los otros: el reconocimiento, no depende sólo de la valoración estética corporal externa, sino que hay una valoración que implica comportamiento y formas de relación con otros, puesto que este reconocimiento tiene relación con lo que los otros captan de las personas.

En últimas, “ver” tiene una connotación de alteridad, ya ver implica ser uno-para-el-otro y con-el-otro. Sin embargo, encontramos que el encuentro cara a cara consigo mismo reviste especial dificultad, ya que develarse y descubrirse mirando el propio rostro causa extrañeza, en una primera aproximación; notamos que a los jóvenes no les fue fácil contemplarse detenidamente ante el espejo y tratar de desentrañar “objetivamente” lo que se refleja de sí mismo. Pareciera que a los jóvenes les es más fácil ver al Otro que verse a sí mismos. Vale la pena explorar más este aspecto, ya que puede permitir comprender las coincidencias o las diferencias entre lo que se piensa de sí mismo (identidad) y la percepción exterior que puede estar a favor o en contra de esa identidad.

Los sentidos son educables puesto que si el hombre aprende de la sociedad formas de ser; si hemos afirmado que los sentidos son contextuales a la cultura y si nuestro conocimiento empieza por los sentidos, por tanto, podemos educar los sentidos para percibir y explorar otras formas de relación, de alteridad, de compromiso con los otros. Por lo anterior, creemos que los sentidos y el cuerpo no han tenido una presencia fuerte en la educación, excepto al nivel del deporte escolar y, tal vez, en la educación sexual; nos atrevemos a afirmar que no ha sido un tema suficiente e interdisciplinariamente tratado y que ha habido negligencia al comprender que el cuerpo como huésped de la cultura es maleable, modificable y educable. En todo caso, siempre prevalece el cuestionamiento sobre para qué educar el cuerpo y los sentidos, y es en este momento cuando se invita a ajustar un modelo educativo en clave ética y humanista.

En este contexto, surgen actores que conforman un tejido de relaciones y de influencia en la configuración humana de los jóvenes, que hemos denominado como estructuras de acogida y son el entorno familiar, educativo y social. Como resultado obtuvimos, a partir de las mismas narraciones de los jóvenes, que la familia continúa siendo el entorno fundamental en la construcción de la imagen simbólica de su cuerpo y su corporeidad, pues es allí donde aprenden desde niños distintos hábitos, costumbres, reglas y pautas de convivencia esenciales para adaptarse exitosamente a las necesidades de la sociedad. La familia es el primer lugar de socialización al que se enfrenta todo ser humano desde que nace; allí comienza a aceptarse a sí mismo, a fortalecer su identidad, a desarrollar las habilidades

básicas de comunicación y relación con los Otros y a adoptar una corporeidad sólida, resistente a las presiones y exigencias de su medio.

Sin embargo, la apropiación de la imagen simbólica y de la corporeidad de los jóvenes no depende únicamente de la familia, sino que también está vinculada al ambiente educativo y al medio sociocultural que complementa el quehacer de la familia. En este estudio llegamos a reconocer que aunque en el colegio los jóvenes pasan gran parte de su tiempo, la influencia de este en la construcción de la imagen simbólica del cuerpo y corporeidad es deficiente, pues su función se ha centrado en suministrar conocimientos, relegándose el reconocimiento del cuerpo y la corporeidad a áreas específicas como educación física, educación artística, ética o religión, olvidando que los profesores, en su dimensión de ser modelos de vida, son también un factor vital en la adquisición de pautas y valores que sirven de guía a cada uno de los estudiantes en su quehacer cotidiano.

Por otra parte, podría creerse que el medio sociocultural influye notoriamente en la construcción de la imagen simbólica y la corporeidad de los jóvenes, pero para esta investigación dicha influencia no es muy fuerte debido a que la gran mayoría de los participantes en los talleres y entrevistas realizadas se aceptan como son, aman ser quienes son y aunque admiten que los medios de comunicación resaltan patrones de belleza específicos, prefieren a la persona que cada uno de ellos es, con todos los atributos que esto implica: solidaridad, generosidad, compasión, inteligencia, entre otros.

Es esta capacidad la que en otros entornos y culturas está atravesando un momento de dificultad, pues en las diferentes relaciones que afronta el ser humano se evidencian obstáculos como la violencia física y verbal, el individualismo, la envidia y el egoísmo, entre otros, que impiden no sólo acoger al Otro sino ponerse en el lugar del Otro, y este ejercicio de reciprocidad y alteridad se hace en y por el cuerpo.

En el proceso investigativo, y en especial en la identificación de la influencia de las estructuras de acogida en la conformación de la imagen simbólica del cuerpo de estos jóvenes, se sugiere un trabajo con los padres de familia y con la visión del colegio en este proceso, con el fin de escudriñar en el fondo de esta relación cuerpo-familia-colegio-jóvenes. Indudablemente esta perspectiva abre la puerta a una nueva investigación.

Por otra parte, hemos mencionado que los espacios familiares, educativos y sociales son espacios de relación pero también de tensiones en los cuales se reconocen problemáticas como el consumo de

sustancias, la violencia sexual y familiar, entre otras, de modo que resultaría importante situar el cuerpo en medio de esas realidades y ahondar en su estudio.

En el proceso de investigación también se planteó una pregunta referida a los valores que representa el cuerpo de los jóvenes; para indagar sobre el asunto no planteamos preguntas que apuntaran a que los estudiantes conceptualizaran los valores, que dieran opinión sobre estos, que hicieran una lista de valores o que expresaran de manera verbal o escrita si su familia o el colegio impartían la enseñanza de los valores; tampoco se pretendió dar solución a las posibles problemáticas que viven los jóvenes en relación con su cuerpo y corporeidad enmarcados en el ámbito de los valores.

Lo que asumimos fue un proceso de *desambiguación* y *hermenéutica* de los relatos que nos permitió, en primer lugar, clarificar que los planteamientos teóricos y epistemológicos de los diversos autores sobre el campo de los valores y su respectiva transmisión están inmersos y son vida en las narraciones realizadas por los jóvenes. El trabajo de campo permitió apropiarse del concepto mismo del valor como los principios fundadores y reguladores del ejercicio del juicio y de las acciones ejecutadas por los miembros de una comunidad, pero el valor es “corporal” y este es un aporte innegable de la investigación. Los valores pasan por el cuerpo, son vividos en el cuerpo y transmitidos por el cuerpo, por tanto el cuerpo, en sí mismo, es un valor.

De otra parte, se vislumbra de manera clara que el valor no puede ser reducido a una norma, a una elección o a una experiencia, a sentimientos o emociones momentáneas. En la investigación se constata que los valores son eje transversal en la vida de los jóvenes, por tanto son los valores los que les permiten enfrentar el mundo y aún su propia vida con dinamismo, creatividad, sentido crítico, humanismo, responsabilidad y que, como unidad dinámica, es también portador, transformador y constructor de una escala axiológica que les permite afrontar el mundo en su diversidad y complejidad.

El aprecio por su vida y por la vida de los Otros se fundamenta en la vivencia y credibilidad que tienen de los valores. Para los jóvenes, su cuerpo-corporeidad es un valor en sí mismo; también es continente y contenido de valores como el respeto, el amor, el servicio, el pudor, la solidaridad, la creatividad, la amistad, la conciencia, que se han transmitido y reafirmado por medio de la familia y del colegio y, por tanto, son determinantes en la construcción de un sistema de valores sociales y personales.

Los jóvenes tienen la capacidad de “ver” y acoger su existencia con los “ojos del alma”, analizan, reflexionan y expresan con libertad y espontaneidad su experiencia hecha vida, sus dolores y alegrías, sus aciertos y desaciertos. En este aspecto, es notorio observar cómo reciben los jóvenes las preguntas sin evadirlas, más bien las asumen con criterio: “Yo me veo”, “Yo soy”, “Soy feliz”, “Yo te pido perdón”, entre otras respuestas.

También, compartiendo la fuerte influencia de la familia, en la que la presencia de la madre tiene un rol importante en el proceso formativo del joven, se resalta igualmente la formación que ofrece el colegio, aunque para algunos estudiantes su participación en cuanto a la construcción del cuidado del cuerpo es mínima y mencionan que las clases de Educación Religiosa y de Ética y Valores cumplen una función de orientación y, en últimas, son otra fuente de formación en valores que ahora no alcanza a situar el cuerpo centro de sus objetivos.

En este punto conclusivo de la investigación resaltamos que la indagación sobre el cuerpo y la corporeidad en estos jóvenes se levantan sobre la experiencia y la vivencia de cada uno de ellos. Indudablemente, siendo cuerpos vividos son cuerpos narrados desde su propia visión y experimentación de mundo, de tal manera que, a pesar de los estudios y las investigaciones realizados en torno al cuerpo y la corporeidad en los que se pueden tratar cuerpos de papel, el presente estudio se concentra en lo que dicen de sus cuerpos porque son cuerpos sensibles y vitales.

Lo anterior de ninguna manera implica que haya desconocimiento de lo conceptual; por el contrario, es sorprendente concluir que los jóvenes sin haber realizado estudios sobre cuerpo, corporeidad, estructuras de acogida, narraciones, sentidos o valores, tienen claridad de la riqueza que hay en cada uno de estos aspectos y los consideran inherentes a su misma condición de personas y de seres históricos, en un aquí y en un ahora. Obviamente, falta involucrar a los maestros en esta línea de investigación e indagar en sus propias narraciones para determinar sus construcciones y sus representaciones sobre el cuerpo, como parte del ciclo educativo y desde su misma condición de personas.

Con frecuencia se dice que los jóvenes no tienen valores y que tampoco los quieren integrar a su vida; sin embargo la investigación muestra el aprecio y el valor que tienen por estos. A partir de este presupuesto, es importante proponer la formación y asimilación de valores para los adultos, quienes están llamados a ser guía por la palabra y el testimonio de la importancia de la vivencia de los valores

como principios fundadores y reguladores del ejercicio del juicio y de las acciones ejecutadas por los miembros de una comunidad. Los jóvenes están ávidos de adultos que por su manera de vivir irradian plenitud de vida y coherencia.

Los hallazgos en la investigación nos permiten configurar algunas apuestas que deben tener en cuenta la pedagogía y la didáctica para que la educación sobre el cuerpo, y desde la corporeidad, sean transversales en la formación integral de la persona, pues pensamos que no siempre se da el suficiente valor a este aspecto capital de la formación humana y que no se entienden las influencias y los problemas que enfrentan los jóvenes en su identidad e imagen corporal la cual afecta positiva o negativamente su propia concepción de la vida, de sí mismos y de las realidades que los acompañan.

En el ámbito de la educación, se propone que el cuerpo no se reduzca a un contenedor de la mente, sino que se lo considere como integración de las diversas dimensiones del ser humano donde confluyen mente, cuerpo y emociones. De acuerdo con esta mirada el cuerpo es unidad, y desde este centro los jóvenes pueden desarrollar todo su potencial y sus talentos a partir de la conciencia y experiencia de sus cuerpos. Los cuerpos, de esta manera, abandonan esa línea normativa y disciplinaria con la que han venido siendo “educados”.

Aunque en cada uno de los capítulos que integran este estudio planteamos una serie de reflexiones sobre la educación y su enlace con el cuerpo, las representaciones narrativas, los sentidos, las estructuras de acogida y los valores, todos confluyen en un planteamiento sobre la necesidad de que la educación trabaje el cuerpo como fundamento de la consolidación de la identidad. Es decir, más allá de un llamado sobre la necesidad de tener una educación humanizante, es crucial entender que el cuerpo es un terreno propicio para el fortalecimiento de la condición humana y la comprensión de lo que nos hace ser uno y no otro, pero siempre con los Otros. Este proyecto educativo no atañe sólo a la escuela, sino que también involucra a la familia, a la sociedad y al Otro como ser único e irrepetible, es decir, educar con conciencia del cuerpo es educar para lo humano en tiempos de crisis.

Por último, el estudio nos propone otros temas y preguntas que merecen atención y que desafían la investigación en torno al cuerpo. Estos son:

- En un momento histórico como el que vivimos en nuestro país, en el cual se habla de perdón y reconciliación y se plantea un escenario de posconflicto, ¿podemos hablar de una cierta antítesis del cuerpo y el sujeto o de cuerpos sin sujeto? Sabemos que son miles los jóvenes que han sido

víctimas del conflicto armado y han perdido la posibilidad de ser un cuerpo con expresión y palabra. ¿Cómo se prepara la sociedad para acoger el cuerpo del Otro y restablecer la identidad propia? Es decir, ¿los cuerpos también necesitan reparación desde lo antropológico?

- En las cartas analógicas a su ser total, algunos de los jóvenes manifestaron sentimientos de rechazo, de tristeza, de soledad y hasta de odio por su cuerpo, nos preguntamos ¿cómo se educa a los jóvenes para conocer su cuerpo y las dimensiones afectivas y antropológicas en un medio abiertamente despersonalizado?
- Uno de los entrevistados mencionó padecer de una enfermedad que le hizo cambiar su conciencia sobre su cuerpo, nos preguntamos si la escuela y la familia están preparados para educar en el dolor y en la enfermedad. El cuerpo sufriente parece estar separado del mundo regularizado, pero ¿cómo se constituye la noción del cuerpo cuando se hace desde la orilla del sufrimiento y la debilidad?
- La tecnología plantea retos pero también adaptaciones. Nuestros jóvenes crecen con múltiples artefactos y herramientas tecnológicas que manejan desde pequeños. En algún momento pensamos que por eso uno de los sentidos que privilegiarían sería el tacto y no fue así. Nos preguntamos entonces, ¿cuál es la relación que se da entre cuerpo y tecnología?
- Cuando proponemos nuestra visión de la educación y su relación con el cuerpo y los valores, lo hemos hecho desde la visión del estudiante; resultaría fundamental estudiar el papel del maestro en la vida escolar, sus prácticas y las vivencias corporales que inciden en su papel como educador.
- Creemos que temas de suma actualidad como la violencia intrafamiliar, el abuso infantil y el matoneo en las escuelas que se dan en el cuerpo y requieren ser abordados desde esta perspectiva.
- En cuanto a la relación cuerpo-valores-corporeidad se plantea la necesidad de saber, desde las narraciones de los jóvenes, qué piensan y qué le proponen a la educación que tenga en cuenta en su proceso formativo, a partir del cuerpo.
- Por último, la mayoría de los jóvenes participantes en esta experiencia eran mujeres; en sus narraciones se evidencian claras distinciones en la definición de sus cuerpos con relación a la de los hombres, distinciones que no apuntan a lo biológico sino a la experiencia de ser y tener cuerpo

de mujer o de hombre; en consecuencia, se ameritan estudios sobre lo femenino y lo masculino desde la corporeidad y sobre la relación cuerpo y sexualidad, con un énfasis en el primero.

Referencias

- Agudelo, J. D. (2013, julio-septiembre). Resonancias sobre el texto educar, elegir la vida. *Revista Educación hoy*. (195), p. 51.
- Alegre Gorri, A. (1988). *Historia de la filosofía antigua*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Altuna, B. (2010). *Una historia moral del rostro*. Bilbao: Pre-textos.
- Amengual, G. (2007). *Antropología filosófica: Sapientia Rerum*. Serie de manuales de filosofía. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Arboleda, R.; Duque, B.; Díaz, B.; Correa, E.; Castro, J. C. et al. (2002). *El cuerpo en boca de los adolescentes. Estudio interdisciplinario de la cultura corporal en adolescentes de la ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física.
- Aristóteles. (2004). *Acerca del alma*. Madrid: Editorial Losada.
- Bárcena, F. (2008). Cuerpo, acontecimiento y educación. En: Guillermo Hoyos (ed.). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta S.A. pp. 251-275.
- Boff, L. (2012). El paradigma del cuidado: un nuevo modo de habitar a Tierra. En: *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Boltansky, L. (1975). Los usos sociales del cuerpo (segunda parte). En: *La cultura somática*. Buenos Aires: Ediciones Periferia SRL. pp. 5-32.
- Bourdieu, P. (1991). *Sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____. (2012). *La distinción: criterios y bases del gusto*. Madrid: Taurus Pensamiento.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. 3ra. ed. Madrid: Visor Dis S.A.
- _____. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Patricia Soley (trad.). Barcelona: Paidós.

- Cabra, N. y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IESCO: IDEP.
- Cajiao, F. (2001). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cervio, A. (2012). *Las tramas del sentir. Ensayo desde una sociología de los cuerpos y las emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Colegio de la Presentación Sans Façon. (2014). *Manual de Convivencia Institucional*. Bogotá: Colegio de la Presentación Sans Façon.
- Duch, L. (2008). *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20100429110200/SolaresDuch.pdf>
- Duch, L. y Mèlich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Eco, U. (2013a). *Historia de la belleza*. China: DeBolsillo.
- _____. (2013b). *Historia de la fealdad*. China: DeBolsillo.
- Fournier, L. S. y Raveneau, G. (2008). Anthropologie des usages sociaux et culturels du corps. *Journal des anthropologues*, pp. 112-113.
- Francisco (papa). (2014, 7 de mayo). *El texto del discurso del Papa al mundo del trabajo*. L'obsservatore Romano. Recuperado de [http:// ww.news.va/es/news/el-papa-francisco-en-molise-invoca-el-valor-de-la-solidaridad](http://ww.news.va/es/news/el-papa-francisco-en-molise-invoca-el-valor-de-la-solidaridad)
- Gallo, L. E. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Revista Pensamiento Educativo*. Santiago de Chile.
- García Morente, M. (1996). *Obras Completas II*, Vol. 1, Madrid: Anthropos.
- Gervilla, E. (2001). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Gevaert, J. (2001). La existencia corpórea del hombre. En: *El problema del hombre: Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Gómez, R. y González, J. (2003). *Design: designar/ diseñar el cuerpo joven y urbano. Un estudio sobre la cultura somática de jóvenes integrados en Cali*. Cali: Universidad del Valle – Colciencias.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. 1ª. ed. Colombia: Editorial Norma.
- Guijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao.
- Hall, E. (2011). Percepción del espacio. Receptores de distancia: ojos, oídos y nariz. En: *La dimensión oculta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ivern, A. (2009, agosto). Ideas y experiencias en creatividad. *Revista Cuadernos de Campo*. (8), p. 1.
Recuperado de www.calameo.com/books/000049129d4dc007a0e83
- Juan Pablo II (papa). (1979-1984). *Teología del Cuerpo*.
- Laffitte, J. (23 de mayo de 2010). *La teología del cuerpo. Profundizando en el legado de Juan Pablo II*. Recuperado de <http://www.zenit.org/es/articulos/la-teologia-del-cuerpo-version-completa>
- Le Breton, D. (2005). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____. (2011). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lévinas, E. (1977). El rostro y la exterioridad. En: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lodge, D. (1990). Narration with words. En: H. Barlow, C. Blakemore y M. Weston- Smith (eds.), *Images and understanding*. Cambridge, RU: Cambridge University Press, 141-53.
- Londoño, E. (2011). *La transmisión de valores. Estudio etnográfico*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- López Sáenz, M. C. (2006). El dolor de sentir en la filosofía de la existencia. En: González, Moisés (comp.). *Filosofía y dolor*. Madrid: Tecnos.
- Maya, A. (2003). *Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura*. Bogotá: ECOE Ediciones.

- Mèlich, J. C. (1994). La construcción de la realidad humana en el horizonte de la vida cotidiana. En: *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos. pp. 69-106.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Nancy, J. L. (2003). *El olvido de la filosofía*. Madrid: Editorial Arena.
- Nasio, J. (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Pedraza, Z. (2004). Intervenciones estéticas del yo. Sobre la estética-política, subjetividad y corporalidad. En: Laverde, María Cristina et al. (eds.). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central (DIUC) – Siglo del Hombre Editores, pp. 61-72.
- _____. (Comp.) (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Uniandes – Cesó.
- _____. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Uniandes – Cesó.
- _____. (2013, octubre). Por el archipiélago del cuerpo: experiencia, práctica y representación. *Nómadas*, 39. Universidad Central, 13-27.
- Planella i Ribera, J. (2007). Cuerpo(s) educando(s): notas para una poética del cuerpo en la escuela. En: *Poéticas de la humanización. Miradas de la antropología pedagógica*. Barcelona: Editorial UOL.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Educación Física, Recreación y Deporte. Lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Vol. 1. Madrid: Cristiandad.
- Serrano de Haro, A. (1997). Fundamentos del análisis fenomenológico del cuerpo en Agustín.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Siciliani, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Revista Itinerario Educativo*, 28(63), 31-59.
- Tamayo, A. (2012). Pensar la educación, educando el pensamiento crítico. *Cuadernos de Psicopedagogía*.

Turpín, J. (2013). *Antropología del cuerpo, expresión de un tiempo*. Tesis doctoral. Murcia- España.

Recuperado de file:///D:/Desktop/TESIS%20DOCTORAL.pdf

Uzcátegui, J. (2011) *El imaginario de la casa en cinco artistas contemporáneas*. Madrid: Editorial

Eutelequia.

Vallejo, A. (1996). *Platón el filósofo de Atenas*. Barcelona: Editorial Biblioteca de Divulgación

Temática.

Via Pulchritudinis (2004). Recuperado de

<http://www.cultura.va/content/cultura/es/archivio/documenti/ViaPulchritudinis.html>

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura

Económica. Recuperado de

<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0CFIQFjAI&url=http%3A%2F%2Farchivosociologico.files.wordpress.com%2F2009%2F09%2Fmax-weber-conceptos-sociologicos-fundamentales.pdf&ei=1zoWVKXQBZG5ogT-rIGABw&usq=AFQjCNE36y9HQH5VyNtIHaeFqcPdiKa1Jg>

<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0CFIQFjAI&url=http%3A%2F%2Farchivosociologico.files.wordpress.com%2F2009%2F09%2Fmax-weber-conceptos-sociologicos-fundamentales.pdf&ei=1zoWVKXQBZG5ogT-rIGABw&usq=AFQjCNE36y9HQH5VyNtIHaeFqcPdiKa1Jg>

<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0CFIQFjAI&url=http%3A%2F%2Farchivosociologico.files.wordpress.com%2F2009%2F09%2Fmax-weber-conceptos-sociologicos-fundamentales.pdf&ei=1zoWVKXQBZG5ogT-rIGABw&usq=AFQjCNE36y9HQH5VyNtIHaeFqcPdiKa1Jg>

<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0CFIQFjAI&url=http%3A%2F%2Farchivosociologico.files.wordpress.com%2F2009%2F09%2Fmax-weber-conceptos-sociologicos-fundamentales.pdf&ei=1zoWVKXQBZG5ogT-rIGABw&usq=AFQjCNE36y9HQH5VyNtIHaeFqcPdiKa1Jg>

Woods, P. (1998a). La promesa del interaccionismo simbólico. En: *Investigar el arte de la enseñanza*.

El uso de la etnografía en la educación. 1ra. ed. Argentina: Ediciones Paidós. pp. 49-97

_____. (1998b). La etnografía y el maestro. En: *La escuela por dentro. La etnografía en la*

investigación educativa. España: Editorial Paidós. pp. 15-29.

Anexo 1. Ficha de datos personales

Construcción simbólica de la imagen del cuerpo

Integrantes:

Eunice Ayala, Aída Bejarano, Luz Marina Socha y Lubin Rjveros



Edad: _____ Género: Masculino ____ Femenino _____

Religión: _____

Lugar de nacimiento: _____

Barrio o Localidad donde vives: _____

Número de integrantes de tu familia: _____

Anexo 2. Protocolo de entrevista semiestructurada

COLEGIO: _____ FECHA: _____
GÉNERO: Masculino ____ Femenino _____
EDAD: _____ AÑOS
ENTREVISTADOR: _____

El propósito de la entrevista es reconocer en las autonarraciones de los entrevistados los elementos que construyen la imagen de su cuerpo y corporeidad.

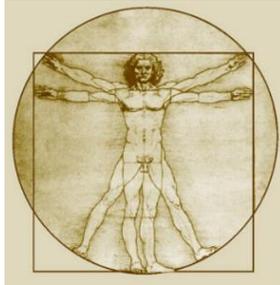
La información suministrada es confidencial y solamente se utilizará para efectos académicos e investigativos, por esta razón se han suprimido nombres y datos que puedan ser atribuidos a una persona en particular.

1	<p>¿Cuántas personas integran su familia? ¿Qué lugar ocupa entre sus hermanos y hermanas? ¿Hace cuánto tiempo estudia en este colegio?</p>
2	<p>¿Cómo se prepara usted cada día para ir al colegio? Cuando se va a encontrar con sus compañer@s ¿a qué le presta más atención de sí mismo?</p>
3	<p>¿Para usted qué es el cuerpo dentro del conjunto que es el ser humano?</p>
4	<p>¿Le agrada o desagrada su cuerpo? ¿Por qué?</p>
5	<p>Si le dieran la oportunidad de tener un súper poder entre los siguientes, ¿cuál escogería y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ver a través de las paredes • Escuchar hasta la caída de una hoja • Transformar los olores desagradables en fragancias agradables • Poder suprimir el dolor • Dejar de comer, saborear, sentir hambre y sed
6	<p>Si fuera invitad@ a una playa nudista, ¿estaría dispuest@ a participar? Explique su respuesta.</p> <p>a) ¿Por qué iría o no? b) En caso que fuera, ¿a qué le prestaría mayor atención? c) ¿Iría sol@ o acompañad@? ¿Con quién? d) ¿Comentaría sus impresiones con alguien? e) En caso negativo, ¿las razones tendrían que ver con que se lo prohíben, o porque no le gusta, le da miedo, o le da pena?</p>
7	<p>a) De los cuerpos y expresiones corporales de personajes públicos o de la farándula, ¿a quién o a quiénes admiras más y por qué? b) ¿Alguna vez ha querido parecerse a este personaje? ¿Por qué?</p>
8	<p>a) ¿Qué significan para usted los <i>piercings</i>, los tatuajes, las formas de vestir exóticas, los cortes o peinados diferentes? b) ¿Los usaría? Explique brevemente.</p>
9	<p>Tal vez ha escuchado la expresión: “verse bien es sentirse bien”, ¿qué piensa de esto? Explique.</p>
10	<p>A partir de fotografías de personas anoréxicos, gordos, deportistas exacerbados, drogadictos, tatuados, perforados, se le pide que escoja la que más le impresione y pedirle lo siguiente:</p>

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">a) ¿Por qué razón le impresiona y cómo la califica?b) ¿Usted cree que ese cuerpo puede hablar? Explique. En caso afirmativo, ¿qué dice?c) ¿Cómo se cuida a sí mismo? |
|--|--|

Anexo 3. Ficha de expresión simbólica de la imagen corporal

Expresión simbólica de la imagen corporal



1. Describa cómo se ve en el espejo.

2. Escriba cuatro palabras que indiquen cómo se siente con lo que ve en el espejo.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

3. ¿Qué es lo que más le gusta de lo que ve? escríbalo según el orden de importancia.

Anexo 4. Protocolo del taller

ETAPA	ACTIVIDAD/MOMENTOS	MATERIAL	TIEMPO												
<p align="center">1. SENSIBILIZACIÓN INTROSPECTIVA</p>	<p>Motivación y preparación para la actividad</p> <ol style="list-style-type: none"> Explicación del objetivo del taller y aclaración de confidencialidad. Entrega de credencial con número para cada uno de los participantes (este número debe figurar en cada una de las respuestas para poder procesar la información). Entrega de una ficha de datos personales y se les solicitará que, en la parte de atrás, definan lo que es el cuerpo para cada uno de ellos. Relajación, visualización guiada y reflexión introspectiva de autorreconocimiento como medio de preparación para el taller. 	<p>Salón amplio para 20 participantes Grabadora Discos compactos Registro audiovisual</p>	<p align="center">20´</p>												
<p align="center">2. CONCEPTUALIZACIÓN</p>	<p>Juntos por la ruta corporal</p> <ol style="list-style-type: none"> Se organizarán cinco rincones de trabajo, en cada uno se presentarán preguntas o enunciados sobre los que los participantes, de manera individual y anónima, elaborarán respuestas en tirillas de papel, que serán pegadas en las carteleras del respectivo rincón. Las preguntas estarán formuladas en cada tirilla. <table border="1" data-bbox="524 1002 1653 1343"> <thead> <tr> <th data-bbox="524 1002 882 1038">Rincón 1.</th> <th data-bbox="882 1002 1279 1038">Rincón 2.</th> <th data-bbox="1279 1002 1653 1038">Rincón 3.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="524 1038 882 1075">¿Le gusta su uniforme?</td> <td data-bbox="882 1038 1279 1075">¿Qué es la belleza de una persona?</td> <td data-bbox="1279 1038 1653 1075">¿Cómo debe una persona cuidar de sí misma?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="524 1075 882 1112">Si usted pudiera cambiarlo, ¿cómo sería?</td> <td data-bbox="882 1075 1279 1112">¿En qué se puede manifestar la belleza de una persona?</td> <td data-bbox="1279 1075 1653 1112">¿Cuál es la apreciación que tiene de su cuerpo?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="524 1112 882 1149">¿Por qué cree que el colegio le pide que usted vista así?</td> <td data-bbox="882 1112 1279 1149">¿Usted cree que hay cuerpos feos? ¿Cuáles y por qué?</td> <td data-bbox="1279 1112 1653 1149">¿En el colegio y en su familia le han enseñado a cuidar su</td> </tr> </tbody> </table>	Rincón 1.	Rincón 2.	Rincón 3.	¿Le gusta su uniforme?	¿Qué es la belleza de una persona?	¿Cómo debe una persona cuidar de sí misma?	Si usted pudiera cambiarlo, ¿cómo sería?	¿En qué se puede manifestar la belleza de una persona?	¿Cuál es la apreciación que tiene de su cuerpo?	¿Por qué cree que el colegio le pide que usted vista así?	¿Usted cree que hay cuerpos feos? ¿Cuáles y por qué?	¿En el colegio y en su familia le han enseñado a cuidar su	<p>Cartulinas Tirillas de papel Marcadores Plumones Cinta de enmascarar Imágenes relativas al cuerpo en cada rincón</p>	<p align="center">40´</p>
Rincón 1.	Rincón 2.	Rincón 3.													
¿Le gusta su uniforme?	¿Qué es la belleza de una persona?	¿Cómo debe una persona cuidar de sí misma?													
Si usted pudiera cambiarlo, ¿cómo sería?	¿En qué se puede manifestar la belleza de una persona?	¿Cuál es la apreciación que tiene de su cuerpo?													
¿Por qué cree que el colegio le pide que usted vista así?	¿Usted cree que hay cuerpos feos? ¿Cuáles y por qué?	¿En el colegio y en su familia le han enseñado a cuidar su													

			cuerpo? Explique brevemente.		
	<p>Rincón 4. ¿Cómo cree que l@ ven los demás?</p> <p>¿Considera que la imagen corporal puede abrir o cerrar puertas en la vida? Explique brevemente.</p>	<p>Rincón 5. ¿Le gustaría hacerse un tatuaje, usar un <i>piercing</i> o hacer cualquier otro tipo de transformación sobre su cuerpo? Explique brevemente.</p> <p>¿Cómo tomaría su familia el hecho de que usted se tatuara o perforara su cuerpo? Explique la razón.</p>			
	<p>2. Una vez realizada una lectura silenciosa de cada rincón, en plenaria, l@s participantes identificarán las respuestas que les llamaron la atención y harán algún comentario, si lo desean.</p>				
3. EMOCIONAL	<p>Expresión simbólica de la imagen corporal</p> <p>1. Cada participante se ubicará frente a un espejo. En silencio, se observará a sí mismo durante un minuto.</p> <p>2. Recibirá tirillas en las cuales figuran las siguientes preguntas que responderá y luego pegará en el espejo que le retorna su imagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describa cómo se ve en el espejo. • Escriba cuatro palabras que indiquen cómo se siente con lo que ve en el espejo. • ¿Qué es lo que más le gusta de lo que ve? Escríbalo según el orden de importancia. • ¿Qué es lo que más le desagrada? Escríbalo en orden de importancia. • ¿Qué le gustaría cambiar de lo que ve? 			<p>Plumones Tarjetas de colores Tirillas de papel Cinta de enmascarar</p>	30´
DESCANSO	Refrigerio				15´

<p>4. PARTICIPATIVA</p>	<p>Compartiendo mi definición corporal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se le solicitará a los participantes que hagan parejas. 2. Una vez definidas se les expondrá una situación hipotética en la cual ellos han sido contratados para una importante agencia de publicidad que acaba de ganar una cuenta con una línea de clínicas de cirugía estética. El reto es escribir un eslogan a favor de esta clase de empresas y otro en contra de estas empresas. Son dos frases: una a favor de la modificación del cuerpo por medio de cirugías estéticas y otra en contra de estos procedimientos. 3. Se leerán las propuestas de las parejas. 	<p>Hoja con instrucciones y espacio para llenar. Esferos</p>	<p>20</p>
<p>5. LIBERADORA</p>	<p>Carta analógica a mí ser total</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se hará entrega de una hoja individual con las instrucciones para la elaboración de una carta analógica. 2. En esta carta analógica l@s participantes elaborarán un mensaje para sí mism@s, expresando lo que sienten por ellos y por su imagen corporal o, por el contrario, diciéndole a su cuerpo sus temores e inconformidades. Pueden cuestionarlo o incluso reprocharle, si es necesario. Al finalizar, según lo deseen, se despedirán amorosamente o no de su cuerpo y expresarán sus deseos de mejora o cambio. 3. Este instructivo será acompañado por las explicaciones o ejemplificaciones requeridas. 4. De manera espontánea, se hará lectura de algunas cartas. 	<p>Hoja individual con instrucciones. Lápices Esferos</p>	<p>15´</p>
<p>6. CIERRE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hará entrega a cada participante de una poesía sobre el cuerpo con una pequeña dedicatoria que lo invite a proyectar su propia experiencia de vida en torno a su corporeidad. 2. Valoración general del proceso a partir de un intercambio de ideas grupales sobre los siguientes temas del taller: ¿Qué le gustó? ¿Qué le incomodó? ¿Qué se lleva después de esta experiencia? 	<p>Registro audiovisual</p>	<p>10´</p>

Anexo 5. Carta a mi ser total



CARTA A MI SER TOTAL

Cuando quiero comunicarme y expresar afecto, opiniones, temores, incomodidades, hacer algún reclamo, lo hago a través de cartas o correos electrónicos.

Te invitamos a elaborar un mensaje para ti mism@, expresando lo que sientes por ti y por tu imagen corporal o, por el contrario, diciéndole a tu cuerpo tus temores e inconformidades. Puedes cuestionarlo o incluso reprocharle, si es necesario. Recuerda que puedes dirigirte a todo o a una parte en especial de tu cuerpo. Deja que fluyan tus ideas, tus emociones, tus temores, tus certezas, tus proyectos.

Al finalizar, según lo desees, despídete amorosamente o no de tu cuerpo y expresa tus deseos de mejora o cambio.

Anexo 6. Recordatorio

A veces uno toca el cuerpo

Homero Aridjis

A veces uno toca un cuerpo y lo despierta
por él pasamos la noche que se abre
la pulsación sensible de los brazos marinos
y como al mar lo amamos
como a un canto desnudo
como al solo verano

Le decimos luz como se dice ahora
le decimos ayer y otras partes
lo llenamos de cuerpos y de cuerpos
de gaviotas que son nuestras gaviotas

Lo vamos escalando punta a punta
con orillas y techos y aldabas
con hoteles y cauces y memorias
y paisajes y tiempo y asteroides

Lo colmamos de nosotros y de alma
de collares de islas y de alma

Lo sentimos vivir y cotidiano
lo sentimos hermoso pero sombra.

