

LOS RASTROS DE LA OCUPACIÓN DEL CUERPO POR EL LENGUAJE Y EL PODER

Por Marta Busani y María Marchesi

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

Este artículo presenta una temática que actualmente interesa y se discute en los ámbitos educativos y académicos, relacionada particularmente con el efecto del lenguaje y el poder sobre el cuerpo en la práctica docente en el aula. En este caso, se intenta dar cuenta de aspectos vinculados con la comprensión del cuerpo que, siguiendo lo impuesto desde los objetivos del biopoder, a través de acciones y discursos educativos cotidianos, sostienen y reproducen la constitución y la formación de un sujeto fragmentado y sujetado hegemónicamente. Los efectos se traducen en disciplinamiento de los cuerpos/sujetos de los actores involucrados: homogeneización del proceso de enseñanza aprendizaje; prevalencia de la concepción cognitiva, racional y universal del aprendizaje y por ende, sujetos acríticos, reproductores de la ideología dominante.

Palabras clave: Cuerpo/sujeto; Enseñanza-aprendizaje; Lenguaje y poder.

THE SIGNS OF THE OCCUPATION OF THE BODY BY THE LANGUAGE AND THE POWER

ABSTRACT

This article presents a subject matter that at present concerns and is discussed in the educative and academic fields, which is particularly related to the effect of language and power on the body in the teaching practices in the classroom. In this case, there is an attempt to give account of the aspects related to the understanding of the body that, following what is imposed from the objectives of biopower, through daily actions and educative discourses maintain and reproduce the constitution and formation of a fragmented individual, subjected hegemonically. The effects are expressed in the disciplining of the bodies/subjects of the actors involved: homogenization of the teaching learning process; prevalence of the cognitive, rational and universal conception of learning and therefore, noncritical subjects, reproductive of the predominant ideology.

Key words: Body/subject; Teaching-learning; Language and power.

A partir de la investigación que venimos realizando sobre el cuerpo/sujeto en las prácticas educativas, se observa una fuerte tensión en las relaciones entre el cuerpo, el lenguaje y el poder. Esa tensión instituye significados hegemónicos que se naturalizan en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que deriva en relaciones de poder y dominación expresadas en saberes socialmente organizados que transmite la escuela y se reproduce por el uso de un lenguaje naturalizado en los ámbitos educativos. Los/as docentes realizan acciones y posturas ritualizadas, utilizan discursos arbitrarios y sostienen que no cuentan con posibilidades académicas para modificar lo instituido.

TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL CAMPO EDUCATIVO

El conocimiento cotidiano -o del sentido común-, hace una distinción entre teoría y práctica que asigna a la primera un nivel de conceptualización muchas veces lejanamente vinculado con la realidad. El ámbito de la realidad, que sería el campo por excelencia de la práctica, se comporta como la arena en donde se confronta y dirime la articulación entre la especulación teórica y su correspondencia con la realidad. Esta distinción tiene su origen en la tradición del conocimiento filosófico griego que, a diferencia del saber teórico cuyo objeto es el conocimiento, atiende el saber práctico cuya finalidad es fundamentalmente el obrar, especialmente el obrar moral; en este sentido, el saber práctico concierne al bienestar de los individuos, en tanto lo que concierne a la comunidad es el saber práctico político.

La cuestión importante en el marco de la diferenciación señalada es la del alcance de tal separación. Para Aristóteles, por ejemplo, lo práctico no excluye lo teórico ni lo teórico lo práctico; sin embargo a la hora de establecer una clasificación de los saberes, son los especulativos -teóricos- los asimilados a la filosofía y a la ciencia, en tanto que los saberes prácticos se vinculan con la actuación social -razonamiento práctico-. Ya en la filosofía moderna Kant, dando continuidad a la tradición diferenciadora entre lo práctico y lo teórico, establece correlativamente, dos ámbitos para la razón: el de la especulación intelectual -razón teórica-, y el de la moral y la libertad -razón práctica-. En la filosofía dialéctica la práctica constituye una categoría cuyo abordaje debe trasponer la separación teoría - práctica (o contemplación, especulación, versus actividad, acción), pues en tanto articulación dialéctica de acción y pensamiento, deviene en praxis, y ésta es significada como la esfera por excelencia del ser humano.

La praxis es la manifestación del hombre como sujeto ontocreador, esto es, como ser que crea la realidad humano social, y que por lo mismo puede comprender y explicar la realidad - humana y no humana-. Y en tanto la realidad tiene su génesis en la praxis, lo que sea humano social no se encuentra predeterminado, sino que se construye y determina en el curso del proceso histórico como modo específico de ser del hombre en la cultura, como construcción de la subjetividad y generador a su vez de la historia. Así, la praxis no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad (Kosik 1989)

Los sujetos -individuales o grupales-, son los portadores de las prácticas, materializándolas en sus acciones y comportamientos y regulándolas a través de su universo de significaciones, dentro de las condiciones de poder en las cuales las prácticas se desarrollan y en cuya trama de relaciones cobran sentido. Las representaciones simbólicas¹ -y su análisis- adquieren entonces un papel de primer orden, no sólo -ni principalmente- por razones teóricas, sino por su condición constitutiva de las prácticas. En consecuencia toda práctica está sostenida por las significaciones de los sujetos y por los sentidos que le otorgan a la realidad.

En el caso de los docentes -en tanto agentes del campo educativo-, las significaciones que regulan sus prácticas están vinculadas en lo pedagógico a las prácticas de enseñar y aprender, y constituidas por una compleja construcción socio histórica en la que se articulan imágenes, ideas, creencias, experiencias, saberes -de sentido común y de la ciencia-, juegos del lenguaje, etc. En esta trama de significaciones se juegan las inherentes al lugar asignado al cuerpo en el proceso de

¹ En este trabajo el concepto de representaciones simbólicas alude a la significación o asignación de sentido dada a la realidad por el sujeto, dentro de las condiciones socioculturales e históricas en las que se halla inmerso y en el marco de las relaciones de poder que lo sujetan.

enseñanza aprendizaje, como resultado de operaciones simbólicas que configuran la integración o fragmentación de la subjetividad de docentes y alumnos.

El proceso de enseñanza aprendizaje se configura como un entramado de múltiples determinaciones y relaciones entre actores semejantes pero diferentes que interactúan en un contexto socio-cultural y en un tiempo histórico compartido. En este entramado, además de los modos singulares de apropiarse y significar el objeto de conocimiento por parte de unos; y los modos de significar el saber a enseñar, por los otros; se juegan una serie de significados culturales contruidos dentro y fuera de la escuela, generando tensiones entre el conocimiento y las relaciones de poder que operan estrategias diversas en los cuerpos de los actores de la escena educativa.

MICROFÍSICA DEL PODER² EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El contexto escolar en general y el del aula en particular, es reconocido desde las prácticas tradicionales, como lugares de formulación y desarrollo de aprendizajes racionales, homogéneos y universales. Esta comprensión instituida, producto de mandatos históricos, de políticas burocrático-autoritarias, de conflictos institucionales, valora el conocimiento racional e individual por sobre el conocimiento significativo, comunicacional e interactivo. Las tradiciones académicas eficientistas, en la modernidad, han dominado la praxis educativa, ya sea como transmisión cultural o como racionalidad técnica (Davini 1995). Además el conjunto de normas y reglas han contribuido a organizar las prácticas escolares, ocupándose de uniformar cuestiones tales como horarios de clase, recreos, disposición dentro del aula, uso del tiempo y el espacio, del discurso, etc., herencia de la cultura normalista hegemónica.

Popkewitz (1994) sostiene que para hacer un análisis sobre cualquier práctica educativa supone comprender las tensiones, los dilemas y los conflictos que subyacen, pues la educación conforma un problema de producción social que implica reconocer las dimensiones del poder que, a través de la producción y reproducción del conocimiento, se afianza sosteniendo una lógica basada en la concepción de una práctica neutral, objetiva y homogénea, para obtener resultados previsible y controlables.

La necesidad de incluir el análisis de la comprensión del cuerpo del docente, con un significado que dé cuenta de la mutua e íntima relación entre cuerpo, lenguaje y subjetividad, nos lleva a pensar con McLaren en el concepto de *cuerpo/sujeto* como el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado socio cultural hegemónico. Este autor dice que “el cuerpo ha de entenderse como la superficie inmediata entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad encarnada que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él” (1997: 85). Una pedagogía del cuerpo/sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo resiste e intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de la subjetividad.

Los docentes construyen significaciones y otorgan sentidos a sus prácticas muchas veces sin conciencia del efecto en su cuerpo de múltiples interrelaciones históricas, sociales e institucionales. Como todo cuerpo/sujeto, el docente queda incluido en la trama de relaciones que articula lo singular (profesión docente) con lo socio-institucional (escuela), y en las que se generan acciones, discursos, gestos, posturas, ritmos de trabajo, que inscriben en su cuerpo y en su subjetividad un modo de ser cuerpo/sujeto/docente. Esas construcciones simbólicas y materiales, son generadas asimismo en las relaciones de poder que intersectan lo social y lo individual, registrándose de manera fundamentalmente implícita su fuerte presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, con su consiguiente eficacia reproductiva.

Las escuelas son espacios sociales no homogéneos, de clase, género y raza dentro de los cuales se viven relaciones de poder antagónicas, relaciones de dominación, resistencia, emancipación, es decir, son ámbitos de lucha, de confrontación, así como de posicionamiento crítico y consenso. Intervienen tanto fuerzas externas -poder económico, político, cultural-, como también fuerzas internas relacionadas con la constitución de los cuerpos/sujetos, y es en este

² “Microfísica del poder” es utilizado aquí con la misma acepción que lo define Foucault (1992)

sentido que el proceso de enseñanza - aprendizaje escolar desempeña un papel relevante: incide de manera fundamental en la constitución de la subjetividad/encarnada (Fossati y Oyola; 2003). Por esto las escuelas son verdaderos lugares de encarnamiento: una multiplicidad de procesos con frecuencia menores, de origen diferente, de localización diseminada, que coinciden, se repiten, o se imitan, se apoyan unos sobre otros, se distinguen según su dominio de aplicación, entran en convergencia y dibujan poco a poco el diseño de un método general (Foucault 1988)

Las prácticas inherentes al proceso de enseñanza - aprendizaje, están teñidas para los propios agentes -los docentes-, de cierta opacidad que les impide percibir espontáneamente las mismas con criticidad. En este marco quedan atrapados en sus redes de interrelaciones, volviéndose frecuentemente rutinarias, sujetas a criterios de eficacia productivista, ligadas a pautas de homogeneización, de disciplinamiento y control. Los docentes llevan adelante el proceso de enseñanza aprendizaje actuando muchas veces como sujetos expropiados de su creatividad, de sus capacidades, de sus saberes; como actores pasivos, sin control de su propia producción ni de las relaciones en las que están inmersos (López 1997)

Reproducen así el complejo entramado de adscripciones, de identificaciones afectivas; reproducen también en sus tareas, estilos, ritmos y discursos que van significando su cuerpo -y el de los alumnos-, sin percibir la modelación que se opera en sus cuerpos/sujetos, ni cómo incide este tipo de hábitos en sus alumnos. Foucault (1988) sostiene que la escuela funciona como una máquina de enseñar que hace posible el control de cada cual, asignando lugares individuales a los alumnos y un trabajo simultáneo de todos. Su táctica disciplinaria se sitúa sobre el eje que une lo singular con lo múltiple; permite a la vez la caracterización del individuo como individuo y la ordenación de una multiplicidad dada, siendo la condición primera para el control y el uso de un conjunto de elementos distintos, y la base para una microfísica de un poder que se podría llamar celular.

La organización del espacio áulico actúa como un dispositivo disciplinario que privilegia el uso del poder del docente hacia sus alumnos. La ubicación física del docente y de sus alumnos en ese espacio, facilita el control del grupo total y de cada uno individualmente; esto se complementa no sólo con la mirada atenta del docente que vigila y controla, sino también con un discurso imperativo que contribuye a mantener el orden preestablecido. En el aula interactúan técnicas disciplinarias que imponen la homogeneización de las producciones de los alumnos, promoviendo aprendizajes en una dirección hegemónica. En ese entramado de relaciones, donde prevalece la concepción cognitiva del aprendizaje, se cae en el riesgo que advierte Sanjurjo (1997:156) “de considerar al sujeto como una gran estructura cognitiva, sin cuerpo, sin deseo, sin intereses, ni necesidades”.³

El aprendizaje puramente cognitivo conduce a una escisión del cuerpo y el sujeto. El pensamiento, ligado a lo mental, a lo racional, se concibe independiente del cuerpo, y el cuerpo tendría un lugar de desvalorización, no estaría presente como expresión de la subjetividad, en síntesis, se consideraría como objeto-medio para un determinado fin: como una máquina biológica, un envase, un conocimiento a enseñar y un recurso didáctico.

“Somos robots y al estar presionados por un sinnúmero de actividades no nos da el tiempo para pensar [...] hay una clara intención de no dejar pensar, y de reproducir este patrón”
(Doc)

“Soporte físico, biológico del razonamiento”; “el cuerpo es el envase portador del pensamiento” (Doc.)

“Es un cuerpo biológico que no se siente, salvo cuando existe una contractura, un malestar”
(Doc)

“Hay automatismo, no sentir para rendir” (Doc)⁴

Estas son expresiones de los docentes que integraron la muestra -en nuestra investigación- y remiten claramente a la significación residual de la concepción cartesiana que separa en el sujeto la dimensión corporal de la dimensión intelectual. Se trata de la fragmentación entre cuerpo y sujeto, estableciéndose una escisión tal, que lleva a que el sujeto posea un cuerpo que es aislable en sí mismo: el cuerpo es así un cuerpo/objeto. Es cuerpo carente de simbolización, separado de toda

³ Los aportes del psicoanálisis en relación con la construcción de los conceptos de cuerpo y sujeto han sido desarrollados en el artículo: *Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela*. Cf. Fossati, María Cristina y Busani, Marta (2004)

⁴ Doc: docentes. Cada vez que aparece esta abreviatura refiere a la expresión de un docente diferente.

subjetividad, reducido a su materialidad corporal, donde los engranajes -de la máquina- se articulan a la perfección y facilitan el trabajo para el cual es convocado el docente.

La metáfora del *cuerpo/máquina* queda despojada de toda subjetividad, lo cual facilita un desempeño profesional mecánico, continuo, eficiente, hasta que un engranaje falla -por ejemplo, dolor en el cuerpo, enfermedad-, entonces se interrumpe la misión productiva de la máquina perfecta para la cual ha sido diseñada. El cuerpo/máquina queda subsumido a la tarea de enseñar, entendiéndolo a la enseñanza como una racionalidad técnica, ya que el docente tiene la capacidad y los métodos necesarios para hacer que los alumnos aprendan, de acuerdo con su razón técnica, con probada eficacia (Narodowski 1994)

En el discurso de las docentes se puede evidenciar la vigencia de esta analogía y consecuente incidencia en el proceso de enseñanza -aprendizaje. Su labor docente está centralizada en lograr que los alumnos adquieran conocimiento científico acerca del cuerpo. A través de él pueden acceder con mayor precisión al campo empírico y promueven ciertos estímulos para mejorar su funcionamiento, adecuándose a las demandas temporales. El cuerpo sólo es valorizado en cuanto es fuente de información y conocimiento. Este saber anátomo-médico sobre el cuerpo, pareciera ser el que se utiliza para comprender o significar el propio cuerpo, y por ende, el cuerpo de los alumnos.

Por otro lado, las construcciones encarnadas en el docente hacen, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se signifique al cuerpo del alumno como un “envase”. Los docentes entienden que el cuerpo diferencia a los alumnos individualmente, pero esa diferenciación remite sólo a la “morfología corporal”. La individualización se puede interpretar como clasificación, separación de cada uno, que permite el control individual de los alumnos, a los efectos de lograr una mejor calidad de producción en el proceso de enseñanza aprendizaje. Foucault (1988) sostiene que la escuela funciona como una máquina de enseñar que hace posible el control de cada cual, asignando lugares individuales a los alumnos y un trabajo simultáneo para todos.

El envase divide lo interno -pensamiento, raciocinio- y lo externo -acciones, movimientos, emociones y relaciones entre individuos-, esto sería una escisión entre la posibilidad de fomentar el pensamiento reflexivo y la ejecución del hábito, entendido éste como las acciones realizadas de manera mecánica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde todos aprenden lo mismo. *“El docente ve al cuerpo del alumno como el soporte que lo diferencia, lo individualiza del otro, por el contrario en lo racional, en el aprendizaje, creemos que todos actúan o son iguales”* (Doc.)

El cuerpo/objeto, consecuente con las teorías cognitivas del aprendizaje, no es sentido, sólo promueve la utilización del pensamiento como herramienta útil. No hay cabida para la consideración de que el proceso de aprendizaje es también un proceso corporal/subjetivo.⁵

Tales significaciones -y operaciones- ponen en circulación una serie de mecanismos repetitivos, estereotipados, tendientes a distribuir homogéneamente los conocimientos y la producción de los alumnos para lograr el máximo rendimiento escolar, en los tiempos pautados institucionalmente. Desde este modelo, el cuerpo se convierte en un conocimiento más a enseñar dentro de la programación curricular, o pasa a ser una herramienta didáctica para facilitar el aprendizaje de determinados saberes referidos a segmentos del propio cuerpo (sistemas, funciones, organización biológica, etc.), con lo cual se reproduce sistemáticamente en los alumnos, la significación de cuerpo fragmentado, no percibido desde su singularidad, pero eficiente y eficaz, como respuesta a postulados tecnicistas, neoliberales cuya preocupación principal se relaciona con su utilidad en el mercado.

Le Breton (2002) señala que el aprendizaje de las modalidades corporales de la relación del sujeto con el mundo se inicia en la infancia y prosigue toda la vida, según las transformaciones sociales y culturales que se impongan en el estilo de vida, como en los diferentes roles que se deba asumir.

En esta investigación pudimos identificar en el aula, determinados rituales corporales y discursivos específicos, inherentes al ejercicio del rol docente. Desde posturas corporales, gestos, disposición del mobiliario áulico, uso y distribución del tiempo para la enseñanza-aprendizaje, hasta actitudes que sostienen una cierta rigidez discursiva, utilizando expresiones lingüísticas monótonas,

⁵ El psicoanálisis da cuenta de la constitución de la estructura subjetiva y del cuerpo. Habla de un cuerpo erógeno, el cuerpo del lenguaje, libidinizado por el Otro quien deja sus marcas y, a partir de allí, se comunicará con el entorno y podrá otorgar sentido al conocimiento en la medida en que pueda experimentar placer aprendiendo. (Busani y Yamzon, 2008)

repetitivas y muchas veces sin sentido, todo tendiente a mantener un orden y un disciplinamiento preestablecido.

Pareciera que la rigidez del cuerpo, el estereotipo del lenguaje, la simetría en el espacio, la sumisión respecto del tiempo pautado cronológicamente de acuerdo con los lineamientos curriculares, se comportan como un reaseguro de la reproducción del saber-poder que sujeta a los alumnos en el polo que le corresponde, según su status de alumno. Además para mantener esa cuota de poder asumida -al menos dentro de los límites del aula-, los docentes deben sostener el control y la vigilancia permanente, demostrando su autoridad ante las intervenciones o los posibles diálogos entre alumnos. “El poder es fuerte debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo, también a nivel del saber. Lejos de estorbar al saber, lo produce [...] Es a partir de un poder sobre el cuerpo como ha sido posible un saber fisiológico, orgánico” (Foucault 1992: 115)

Así los docentes que participaron del trabajo empírico, llevan a un grado importante de legitimidad y validación social, las acciones discursivas y no discursivas realizadas en sus prácticas, alegando que no pueden escapar de aquello impuesto hegemónicamente, sin llegar a comprender que esas acciones resultan funcionales a los objetivos del poder hegemónico, para debilitar los poderes del cuerpo y mantenerlo sujetado a los estereotipos. “Jamás un cuerpo que haga *cualquier cosa*, que exprese libremente sus pulsiones y sus fantasmas. [...] Dominio del cuerpo y del lenguaje como símbolos de *la buena sociedad*” (Lapière y Aucouturier; 1980: 10) Los comportamientos corporales espontáneos, las expresiones verbales creativas, el flujo de conversaciones, que expresen afectividad -sentimientos o emociones- no tienen lugar en la escuela., sólo está permitida la exaltación de figuras ejemplificadoras de la historia, resaltando sus virtudes de próceres como ideales, presentados como modelos de identificación social, sin reflexionar acerca de los significados atribuidos a tales figuras, sosteniendo de esa manera una determinada ideología dominante.

La ocupación del cuerpo por el lenguaje y el poder, se lleva a cabo mediante un trabajo meticuloso, obstinado, insistente, que se manifiesta en pequeñas acciones, en discursos cotidianos, en saberes construidos históricamente y reproducidos acríticamente en la escuela. El cuerpo existe en la totalidad de sus componentes gracias al efecto conjugado de la educación recibida y de las identificaciones que llevaron al actor a asimilar los comportamientos de su medioambiente (Le Breton 2002)

El efecto de la ocupación del cuerpo por el lenguaje y el poder, se refleja en acciones estructuradas, en modos escolares específicos de actuar, pensar y hablar que se naturalizan y los alumnos deben internalizar como parte de la realidad objetiva de la escuela (Milstein y Mendes 1999). Estas cuestiones, en lugar de evidenciar que el poder se tambalea, que opera un repliegue, muestran claramente que la batalla continúa. El poder se desplaza e inviste de otras imágenes al cuerpo, como son los modelos de belleza y de perfección. Al mismo tiempo, nacen nuevos códigos lingüísticos tales como las singulares abreviaturas que circulan a través de la tecnología.

EL DISCURSO CRÍTICO COMO POSIBILIDAD

Mc Laren (1997) señala que los cuerpos/sujetos necesitan construir un lenguaje que rechace sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece. Dicho lenguaje debe permitir a los que lo utilicen, reflexionar sobre su propia formación subjetiva y su incorporación en las relaciones sociales del capitalismo, así como participar en su propia autotransformación. “Hay que edificar la arqueología de las ciencias humanas en el estudio de los mecanismos de poder que se han incardinado (encarnado) en los cuerpos, en los gestos, en los comportamientos” (op.cit.; 117). Coincidimos con este autor en “la necesidad de construir en nuestras aulas aquellos espacios para la constitución de la diferencia que prueba los límites de los regímenes discursivos existentes” (op.cit.; 92)

En relación con esta cuestión, sostenemos la importancia de potenciar un discurso crítico, es decir, colaborar en la gestión de otras instancias de capacitación para que el docente pueda generar o apropiarse de un lenguaje transformador que potencie la presencia de cuerpos/sujetos en el aula, que sea motor de nuevos sentidos en su tarea, que articule pensamiento y acción, que

permita pensar la significación del cuerpo constituido y atravesado por múltiples significados históricos y culturales.

El cuerpo es sentido, palabra y deseo hecho carne; también es memoria, registro y vestigio de las estructuras de relación y las construcciones simbólicas que lo atraviesan. (Ramírez Garza 2007). El cuerpo, constituido y modificado por el lenguaje, lleva inscripto de modo particular las relaciones entre el lenguaje y el poder, dando testimonio de la existencia de las luchas y conflictos, históricos, sociales y políticos en sus acciones cotidianas, en sus movimientos, en sus malestares, en sus formas de comunicarse o replegarse. Así en la escuela, especialmente en el contexto áulico, se manifiestan las relaciones de dominación, discriminación, poder y control a través de los discursos que circulan en forma de saberes socialmente organizados. Deconstruir estas inscripciones para reconstruir nuevas relaciones y significados, sería una tarea minuciosa pero fértil a la hora de proponer reformas en la formación docente y en la capacitación a docentes en ejercicio. Porque, como sostiene Foucault, “[l]as relaciones de poder operan sobre el (cuerpo) una presa inmediata: lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos [...] Se trata de una microfísica del poder, que los aparatos e instituciones ponen en juego (1988:32-33)

BIBLIOGRAFÍA

- Busani, Marta; Yamzon, Sandra. "El cuerpo... un eclipse a develar en el proceso de enseñanza aprendizaje". *Psicopedagogia*. Revista Da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Nº 76. Sao Paulo, Brasil. 2008.
- Davini, María C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- Fossatti, María C.; Busani, Marta. "Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela" en *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía* Nº 1. Año VI. CURZA. UNCo. Río Negro. 2004.
- Fossatti, María C.; Oyola, Carlos. "La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación. Su aplicación al ámbito educativo" en *Revista Pilquen* Nº 5. Viedma. Río Negro. CURZA. UNCo. 2003.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones Endimión, 1992.
Vigilar y castigar. México: Siglo Veintiuno, 1988.
- Kosik, Karen. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1989.
- Lapière, André; Aucouturier, Bernard. *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1980.
- Le Breton, David *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2002.
- López, María Pía. *Mutantes. Trazos sobre los cuerpos*, Buenos Aires: Colihue. 1997.
- Mc Laren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós. 1997.
- Milstein, D.; Mendes, H. *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 1999.
- Narodoski, Mariano. *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique. 1994.
- Nasio, David *Los gritos del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós. 1997.
- Popkewitz, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata. 1994.
- Ramirez Garza, Camilo E. *El cuerpo postmoderno*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2007.
- Sanjurjo, Liliana. "Aportes de la psicología genética y del psicoanálisis a la pedagogía" en *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 1997.