

# EDUCACIÓN HOSPITALARIA Y EDUCACIÓN EN CÁRCELES. CUERPO AISLADO Y CORPOREIDAD LIMITADA

Dina Lavanchy<sup>1</sup>

## RESUMEN

La Escuela brinda posibilidades de aprendizaje colaborativo y cooperativo entre pares, entre alumnos. Sin embargo, existen situaciones de aislamiento, que puede estar motivadas en la salud o en el encierro punitivo. El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente social y colectivo, con experiencias adquiridas con diferentes personas. En el caso de la educación se espera un desarrollo en los vínculos con maestros, estudiantes y, con ellos, conocimientos, prácticas, aprendizajes. Es decir, se trata de un sujeto desarrollando prácticas y situaciones educativas. Algunos sujetos son alumnos del sistema educativo; sin embargo, no transitan su educación en las instituciones habituales, por tratarse de alumnos/as que se encuentran atravesando una situación de enfermedad o una condena, lo que motiva su aislamiento.

Palabras clave: corporeidad, cuerpo, educación, encierro.

## ABSTRACT

Schools offer opportunities for collaborative and cooperative learning among peers, among students. However, situations of isolation exist,

---

<sup>1</sup> Magíster en Educación con Orientación en Educación Permanente. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Correo electrónico: dinalav951@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6655-5787> Fecha de presentación de artículo: noviembre del 2025.

which may be motivated by health issues or punitive confinement. The subject of education is fundamentally a social and collective being, with experiences acquired from different people. In the case of education, development is expected in the relationships with teachers and students, and, with them, knowledge, practices, and learning. That is to say, it is a subject developing educational practices and situations. Some individuals are students within the educational system, yet they do not receive their education in the usual institutions because they are students experiencing illness or a sentence, which motivates their isolation.

Keywords: corporeality, body, education, confinement

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas que realizan la función de educar con instituciones de aislamiento observan una diferencia esencial: el lugar del cuerpo y la corporeidad en el hecho educativo. Es necesario observar los contextos donde ocurre la enseñanza. En este caso, observamos el contexto de aislamiento por enfermedad y por privación punitiva de la libertad ambulatoria.

Palomares et al., (2016) escriben sobre educación inclusiva en contextos inéditos, refiriéndose a la educación en hospitalares.

En relación a la expresión “inédito”, el diccionario de la RAE significa “escrito y no publicado”, sin embargo, la misma Real Academia admite también como segundo significado algo nuevo y desconocido. A esto refieren los autores antes mencionados. La pedagogía que se desarrolla en el contexto hospitalario se desarrolla en una sala de hospital, la domiciliaria en la vivienda del estudiante y, en el caso de los detenidos, en la cárcel. Ninguno de estos ámbitos se corresponde con la estructura edilicia, los horarios y las personas que se observan en instituciones educativas.

En esta reflexión, el lugar del cuerpo en procesos de enseñanza es necesario. Y existen diferentes miradas desde diversas teorías acerca del cuerpo. La educación que se realiza en situaciones de enfermedad o de encierro punitivo lleva a pensar el cuerpo desde la enseñanza desarrollada en contextos diferentes a la escuela.

En cárceles generalmente existe un espacio físico adecuado para el desarrollo de la enseñanza donde docentes se reúnen con grupos de internos que son a la vez estudiantes. Teniendo en cuenta las singularidades de los sujetos, todo grupo es heterogéneo. Pero en el sistema educativo existen criterios de edad o filiación que hacen posibles algunas coincidencias. En el ámbito carcelario, los grupos clases pueden tener estudiantes desde la mayoría de edad hasta los setenta años. Pueden provenir de distintas localidades y provincias. Pueden tener formación escolar variada.

En el caso de la Educación Hospitalaria y Domiciliaria, se trata de un solo individuo en una sala de hospital o en su hogar. La tarea del enseñante es unidireccional entre el que aprende y el que enseña.

Estas condiciones refieren al cuerpo. El cuerpo que aprende.

Foucault (1975), estudió al cuerpo como un eje principal en sus reflexiones; para él, el cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social.

Foucault señala que los dispositivos de poder se articulan directamente en el cuerpo, en situaciones, procesos fisiológicos, gustos, emociones, etc. Estas ideas, en la lógica que manifiesta Foucault, para entender nuestra sociedad, hay que hacer visible y analizar los discursos y las relaciones saber/poder que están inmersas en ellas.

Foucault, así también, estudió al cuerpo como un eje principal en sus reflexiones; para él, el cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social. Analiza las formas de gobierno encaminadas a vigilar y orientar el comportamiento individual, a través de distintas instituciones: el hospital, la escuela, la fábrica, el ejército, etc. Y cómo a través de estas entidades se dota al individuo de estrictas normas corporales; de una manera de actuar y de obedecer, que, de ser exitosa, como garante del orden social.

Entrelazar el pensamiento de quienes escribieron taxativamente acerca del cuerpo con las propuestas educativas en situación de aislamiento plantea una reflexión necesaria en los ámbitos en cuestión.

## MÚLTIPLES MIRADAS ACERCA DEL CUERPO

### Cuerpo y vida cotidiana

“*La presentación de la persona en la vida cotidiana*” es una obra de Goffman (1959) donde afirma que las personas actúan en la vida social como si fueran actores en un escenario teatral. Para Goffman, en la vida cotidiana, las personas “actúan” su rol. Utilizan estrategias diversas con el fin de producir en los demás actores sociales que los observan la impresión de un rol conocido, habitual o estereotipo del rol que ejerce. Cada persona, entonces, desempeña múltiples roles sociales dependiendo del contexto (familiar, laboral, amistoso). En cada uno, adopta una máscara para adaptarse a las expectativas de los otros. Esta "máscara" no necesariamente es falsa: es una parte legítima de la identidad social. Goffman sostiene que la identidad no es algo fijo ni interno, sino que se construye en la interacción. Las personas negocian constantemente sus apariencias, conductas y discursos en un juego social de presentación ante los demás. La sociedad funciona, en buena parte, porque todos colaboran para sostener estas "ficciones necesarias".

Las instituciones educativas tienen reglamentos internos. En ellos se describen los requisitos que deben cumplir los estudiantes, tales como uniformes, uso de los espacios, de los mobiliarios, evidenciando que se ajustan a las normas previstas para el rol de alumno.

La presentación del estudiante en la vida cotidiana está ambientada (condicionada) por la estructura del edificio escolar, sus pupitres, pizarrones, escritorios, la vestimenta reglamentaria, etc.

Otro autor que se refiere al lugar del cuerpo en la vida cotidiana de la persona, es Bourdieu, que incorpora el concepto de habitus para reflejar la interconexión entre la estructuración social y la acción individual, una interconexión que no se reduce a la aplicación de las normas sociales o las reglas por parte del individuo, sino que expresa la incorporación del mundo, del universo social.

Al escribir del habitus, Bourdieu (1980), afirma que “[...] el cuerpo cree en aquello a lo que juega: llora si imita la tristeza...” (p. 78). Ligada estrechamente a la corporalidad de los sujetos sociales, la noción de habitus, y, a través de él, la estructura que lo produce, gobierna la práctica, a través de las constricciones y límites originariamente asignados a sus invenciones.

### **La imagen corporal**

La concepción de la imagen corporal, definida como una estructura tridimensional que posibilita la conciencia de uno mismo, e integra aspectos físicos, fisiológicos y estructurales en relación con el movimiento. Esta imagen no se reduce a lo visual, sino que se entiende desde el imaginario: incorpora sensaciones, emociones, percepciones, memorias e ideas; se encuentra profundamente influenciada por la cultura.

La imagen corporal actúa como un operador del sujeto, como base desde donde el individuo organiza acciones en el mundo. Es una estructura fisiológico-cultural que une lo biológico con lo simbólico, lo perceptual con lo imaginario y lo inconsciente con lo intencional. Esta imagen mental no solo guía conductas automáticas, sino también acciones propositivas e intencionadas, siendo así el sostén de la corporeidad y de la experiencia humana situada en la cultura.

Merleau-Ponty introduce el concepto de “forma”, entendida como una totalidad cuyos rasgos no derivan únicamente de la suma de sus partes, sino de la estructura y relaciones entre ellas. Esta forma se altera si alguna de sus partes cambia, lo que exige una comprensión holística del comportamiento, especialmente en casos patológicos, donde el funcionamiento del cuerpo revela una nueva significación.

En cuanto al aprendizaje, Merleau-Ponty sostiene que no se trata simplemente de acumular respuestas a estímulos específicos, sino de incorporar capacidades generales que permiten actuar adaptativamente en situaciones análogas. La clave está en los esquemas sensorio-motores o categorías prácticas de acción, que hacen posible la formación y transferencia de hábitos. Así, el aprendizaje no se explica por la repetición mecánica de gestos, sino por una estructura previa que organiza la experiencia y permite responder a nuevas situaciones.

Finalmente, Merleau-Ponty critica las teorías mecanicistas por su reduccionismo, ya que ignoran que el aprendizaje implica responder a formas estructuradas, no a estímulos aislados, y que el sujeto no es una máquina pasiva, sino un organismo activo que configura su mundo y a sí mismo en el proceso.

## **El cuerpo como apertura al mundo en Merleau-Ponty**

Para Merleau-Ponty, el cuerpo no es un simple objeto en el mundo, sino el medio primordial a través del cual este se nos abre y se vuelve accesible. El cuerpo percibe y expresa el mundo desde sí mismo, en una relación directa e inmediata que el filósofo denomina "expresión primordial". Este cuerpo es a la vez vidente y visible, sensible y sentido: no solo mira y toca, sino que también puede verse y tocarse a sí mismo, revelando una experiencia de sí que está atravesada por una confusión entre el sujeto y el objeto, entre quien percibe y lo percibido.

Merleau-Ponty sostiene que el mundo se nos da a través del cuerpo, que actúa sin necesidad de recurrir a cálculos conscientes o coordenadas externas: al mirar o moverse, el cuerpo se orienta espontáneamente en el espacio, encarnando las intenciones del sujeto. Esta experiencia encarnada convierte al cuerpo en el punto de encuentro entre el sujeto y el mundo, dando vida al famoso lema fenomenológico: “*¡A las cosas mismas!*”

El cuerpo fenomenológico no solo habita el mundo, sino que constituye significación: a través del movimiento y los sentidos, genera una experiencia continua de descubrimiento. Cada sentido opera desde su propio espacio, pero todos se integran en una unidad multisensorial que permite una comprensión más plena de lo real. Así, ver, tocar, oír o moverse no son actividades aisladas, sino modos complementarios de habitar y recrear el mundo desde el cuerpo vivido.

Cada organismo, desde su individualidad, selecciona los estímulos a los que responderá en función de sus propios umbrales sensoriales y capacidades receptivas, generando así una causalidad circular: el mundo afecta al organismo, pero es el organismo el que da forma al modo en que ese mundo se le presenta. En este sentido, el sistema

nervioso central produce una imagen total del organismo, la cual organiza y orienta las respuestas ante los estímulos.

Para Merleau-Ponty, el sujeto de la psicología es inseparable del cuerpo y del mundo. Esta postura implica una inversión respecto a los enfoques tradicionales que analizaban el comportamiento desde estímulos externos aislados. En cambio, Merleau-Ponty considera que el comportamiento del organismo es el punto de partida: es él quien configura el sentido del estímulo, con sentido propio, haciendo que este no sea una simple suma de sus partes, sino una totalidad.

En síntesis, Merleau-Ponty plantea que el cuerpo es la condición de posibilidad para la experiencia, y que, en su capacidad de sentir, percibir y moverse, lleva consigo una apertura ontológica al mundo, capaz de reorganizar pensamientos y significados. El cuerpo es experiencia en sí mismo, y su relación con el mundo no es exterior o secundaria, sino originaria, esencial y transformadora. Sola Morales (2013), señala que el cuerpo es una forma de mediación y que, a su vez, es mediado por la sociedad gracias a su capacidad comunicativa. Es decir, desde el cuerpo y en su representación –puesta en escena– interactuamos con los otros, nos mostramos u ocultamos frente a ellos y el mundo. Y en esta interacción, las mediaciones sociales ocupan un lugar fundamental. Durante nuestro trayecto vital, nos inventamos diversas narraciones simbólicas autobiográficas que solo se hacen visibles en la interacción física y simbólica con los otros. Las diferentes formas de narración y representación se hacen desde y en el cuerpo. Se conforman de esta manera nuestras historias de vida y los fragmentos que se van retocando y que son imprescindibles para el desarrollo del ser humano.

Sostiene además que la yoidad debe ser entendida como un proceso en constante transformación del sujeto al devenir espacio-temporal, que, a la vez, se encuentra condicionado por las mediaciones sociales y por

el mismo cuerpo como mediación. La corporeidad y su capacidad simbolizante, la visión simbólico-comunicativa del cuerpo, en los términos anteriormente propuestos, es la que aporta mayor cantidad de matices que se acerca mejor a nuestra propuesta comprensiva del cuerpo como mediación social. A partir de esta reflexión podríamos concluir que el cuerpo no es simplemente una entidad separada de la mente o unida a ella, sino que se trataría más bien de una forma de mediación social. Además, podríamos afirmar también, que lo corporal es el eje central donde confluyen las matrices analizadas anteriormente: el sujeto y el mundo, lo interior y lo exterior, lo individual y lo colectivo, el yo y los otros y las diferentes temporalidades (la presencia y la ausencia).

## Cuerpo y Pedagogía

Si cotejamos instituciones escolares con instituciones de aislamiento, observamos la diferencia esencial: el lugar del cuerpo y la corporeidad.

Merleau-Ponty afirmó en 1945 que el cuerpo no es algo que se posee, sino que constituye lo que somos, y Bourdieu señaló su papel activo en las dinámicas sociales. Aunque todas las corrientes pedagógicas implican una idea del cuerpo, la pedagogía no siempre ha contado con el respaldo de otras disciplinas para desarrollar un concepto propio del cuerpo, ni ha utilizado sus propias corrientes teóricas para construir una visión fundamentada sobre él.

Nassif (1977) sostiene que la biología es fundamental para la pedagogía, ya que no se puede comprender la formación del ser humano sin conocer su estructura física, su desarrollo orgánico y su capacidad de adaptación. En la misma línea, Hubert destaca que el desarrollo de la pedagogía requiere entender tanto las leyes generales de la vida como los factores biológicos que condicionan el desarrollo

humano, incluyendo la influencia de estos factores sobre la estructura mental, así como el conocimiento de la anatomía y la fisiología.

Planella (2003), dice que el vínculo entre cuerpo y pedagogía se ha centrado tradicionalmente en la dimensión física, relegando su dimensión simbólica. La propuesta es repensar esta relación, entendiendo el cuerpo como construcción social cargada de significados, un cuerpo que habla, comunica y es interpretado. Autores como Berger, Luckmann, Burr y Detrez sostienen la necesidad de cuestionar la forma en que hemos sido educados a mirar el cuerpo y el mundo, en contraste con posturas más biologicistas.

El objetivo es revisar cómo la pedagogía mira y educa a los sujetos respecto a su propio cuerpo, considerando las estrategias de los adolescentes para resignificarlo mediante diversas prácticas corporales. Desde las ciencias sociales y el arte, se plantea que el cuerpo natural nunca es aceptado en su estado bruto, sino transformado y cubierto de signos. En la postmodernidad, el yo-cuerpo se concibe como materia prima que puede modelarse, completarse y personalizarse.

Finalmente, la dimensión simbólica del cuerpo en los discursos y prácticas educativas, entendiendo que la educación del cuerpo se manifiesta como un proceso central en la formación del sujeto.

El cuerpo y la imagen personal son elementos centrales en la experiencia humana, al punto de convertirse en objetos de culto, consumo y símbolos de perfección y felicidad (Fanjul, 2006). En este contexto, la pedagogía del cuerpo no se limita a describir aspectos del estilo de vida del educando, sino que propone una intervención activa que permita revelar y construir formas de vida significativas y conscientes, colocando al cuerpo como eje de un proyecto de vida.

Dos autoras afirman:

En este sentido, es relevante plantear que el cuerpo tiene una presencia muy difusa en las concepciones de los docentes, diluyéndose en sus discursos. Situación que prende una luz de alarma en el contexto educativo de un aula hospitalaria, ya que, frente al dolor de una enfermedad, los cuerpos adquieren una presencia insoslayable. A partir de aquí, las conclusiones desafían a los docentes a reconocer la revelación de la corporeidad como unidad de la experiencia afectiva y vital, humanizando la categoría de cuerpo y superando definiciones que lo asimilan a objeto, cosa sensible o materia inerte. De esta manera, se daría cabida a la promoción de existencias que se afirman en el cuerpo, transformándose, por tanto, en pura afectividad, coincidiendo con lo planteado por Ballén. (2012)

[...] en cuanto a que «la revelación de la vida en el cuerpo tiene lugar en la afectividad». (Contreras & Romero, 2018, pp. 27-47)

## **CUESTIONES A TENER EN CUENTA EN LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS DE AISLAMIENTO**

Cols (2009), identifica en la programación de la enseñanza un requerimiento relativo a las características inherentes de la enseñanza en tanto práctica social. La enseñanza es una práctica intencional, racional y proyectual, destinada a personas en formación en diferentes niveles, campos y ámbitos.

Más que un procedimiento añadido para responder a las exigencias externas de control y/o comunicación, la programación educativa posee un principio de estructuración y regulación interna. La autora señala un requerimiento de orden organizativo y administrativo, ligado

a la regulación de las prácticas de enseñanza, y, además, la previsión de las formas de materializar y contextualizar una determinada propuesta dada por políticas curriculares.

Es decir, tiene cánones, normas, regulaciones derivadas del currículum vigente, de las políticas educativas vigentes y de los estándares institucionales establecidos. Sin embargo, en relación a la planificación de la enseñanza para ámbitos de aislamiento, no existen propuestas específicas. Tanto en educación en hospitales como en cárceles se enseñan los mismos programas que en la educación común; siendo los docentes los que deben ajustar su tarea a las posibilidades de los estudiantes.

Evidentemente, los espacios construidos y destinados a la educación, las instituciones educativas presentan diseños específicos y estos se observan diferentes a los espacios de las cárceles y de los hospitales. Por lo tanto, el desarrollo de la enseñanza también debe ajustarse a las características edilicias y de organización de los espacios.

Los tiempos del desarrollo curricular se determinan desde las políticas nacionales, provinciales y ministeriales. Las clases están pautadas en jornadas escolares de medio día o más. Los tiempos de clases de las cárceles y de los hospitales son determinados por las autoridades hospitalarias y carcelarias. Por lo tanto, los tiempos también son diferentes en los casos mencionados.

Aquellos saberes que, por su característica involucren actividades con el cuerpo, con otros cuerpos, como en la actividad física, artística o de producción de movimientos demandarán que el enseñante realice adecuaciones didácticas o los excluya.

De la misma manera, los saberes que demanden objetos, aparatos, materiales, etc., dependerán de la permisión a los diferentes recursos

didácticos que habitualmente se usan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto en Educación Hospitalaria y Domiciliaria como en Educación en Contexto de Privación de Libertad, los diseños curriculares son los mismos que se desarrollan en la Educación Común.

## **CONCLUSIONES**

Existen múltiples desafíos frente a la tarea de enseñar y de aprender en situaciones de aislamiento.

La viabilidad de los aprendizajes es una complejidad que desafía a quienes enseñan en esos ámbitos. Existe una estructura legal y educativa que viabiliza la posibilidad de aprender y enseñar en situaciones de enfermedad y en situaciones de encierro punitivo. Sin embargo, las cuestiones particulares de los procesos de aprendizaje de la diversidad de individuos quedan en manos de la experticia, de la creatividad, del ingenio del enseñante.

Los docentes afirman que las emociones son cruciales en la educación. En cuanto a la educación hospitalaria y la educación en cárceles, el estado anímico influye en la capacidad de aprendizaje y la recuperación de manera manifiesta y más profunda que en educación común. Se observa la necesidad de que los docentes reconozcan, en los estudiantes, el miedo, la tristeza y la ansiedad que pueden sentir los alumnos, y las estrategias que puedan promover un ambiente seguro y de apoyo, fomentando el desarrollo de su inteligencia emocional y el sentido de esperanza.

## BIBLIOGRAFÍA

Alayón Rodríguez, A. (2023) Subjetividad y experiencia: Principios pedagógicos para abordaje del cuerpo subjetivo *Foro Educacional* (42), 7-31 DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.42.3688>

Bourdieu, P. (1991) *El Sentido práctico*. Taurus Ediciones.

Coleclough, E. (2010). *Hábito y corporalidad en Merleau –Ponty*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_MESO.2013.n12.45262 47](http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45262)

Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Ficha de la cátedra de Didáctica I, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Contreras Salinas, S., & Romero Ormeño, F. (2020). (2018). Concepciones sobre afectividad en docentes que trabajan en aulas hospitalarias en Chile. *Educación*, 29(56), 27–47.  
<https://doi.org/10.18800/educacion.202001.002>

Ferrada, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta Moebio* (65), 159-166 doi: 10.4067/S0717-554X2019000200159159

Fossati M, & Busani M. (2004). El lugar del cuerpo de los alumnos en el aprendizaje áulico: Impronta de dos Modelos. *Rev Pilquén*, (6), 1-14.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. (Obra publicada en 1975).

Nassif, R. (1977) *Pedagogía general*. Cincel.

Pallarès Piquer M., Traver J., & Planella J. (2016). Pedagogía del Cuerpo y Acompañamiento: Una Combinación al Servicio de los Retos de la Educación. [Universidad Jaume I de Castellón. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación]. ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

Palomares Ruiz, A., Sánchez Navalón, B. & Garrote Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1507-1522 ISSN 1692-715X

Planella J. (2003). Pedagogía Y Hermenéutica del Cuerpo Simbólico. Universitat Ramon Llull. *Revista de Educación*, (336), 189-201.

Sola Morales S. (2013). El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación. *NÁ* (12), 42-62.