

Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina



Hilderman Cardona-Rodas
Julia Castro Carvajal
Silvia Citro
Coordinadores académicos


sello
EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

**Cartografías corporales
y pedagogías performativas
en América Latina**

Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina

Hilderman Cardona-Rodas

Julia Castro-Carvajal

Silvia Citro

Coordinadores académicos



Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina

1.ª edición: 2021

© Universidad de Medellín

Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina / coord. acad. Hilderman Cardona-Rodas, Julia Castro Carvajal, Silvia Citro ; coord. ed. Solangy Carrillo-Pineda. -- 1ª ed. -- Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín, 2021.

242 p.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN (electrónico): 978-958-5180-18-5

1. ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN -- AMÉRICA LATINA. 2. EDUCACIÓN SUPERIOR -- AMÉRICA LATINA. 3. EDUCACIÓN MÉDICA -- AMÉRICA LATINA. 1. Cardona-Rodas, Hilderman, coord. acad.. 2. Castro Carvajal, Julia, coord. acad.. 3. Citro, Silvia, coord. acad.. 4. Carrillo-Pineda, Solangy, coord. ed.. 5. Universidad de Medellín. Sello Editorial Universidad de Medellín.

CDD 306.43

Catalogación bibliográfica - Universidad de Medellín. Biblioteca Eduardo Fernández Botero. Daissy Patricia Zea Mejía.

Sello Editorial Universidad de Medellín

selloeditorial@udem.edu.co

Carrera 87 N.º 30-65. Bloque 20, piso 2

Teléfono: (+57+4) 340 5242

Medellín, Colombia

Jefe: Paula Andrea Rivera Montoya

Coordinación editorial

Solangy Carrillo-Pineda

Corrección de estilo y revisión de prueba diagramada

Melissa Posada Vega

Diseño de cubierta

Valentina Rodríguez Fernández

Diagramación

Leonardo Sánchez Perea

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, por ningún medio inventado o por inventarse, sin el permiso previo y por escrito de la Universidad de Medellín.

Hecho el depósito legal.

Contenido

Prólogo	13
---------------	----

Introducción. Las corporalidades en su plasticidad pedagógica	21
---	----

Primera parte. Corporalidad-formación-enseñanza

CAPÍTULO I

Diferencia y corporalidad en la universidad: relatos de vivencias en un curso de antropología y educación en Brasil

Celia Leticia Gouvêa Collet y Lucía Rentería Tamayo

Resumen	27
1.1 El encuentro	28
1.2 Camino de la antropología	28
1.3 Camino del cuerpo	31
1.4 Despropósitos	32
1.5 Experiencias en conjunto	37
Conclusiones	38
Referencias	38

CAPÍTULO II

La corporeidad en el proceso de autoconocimiento, identificación de emociones, conciencia social y de género. Una experiencia de intervención en educación superior en México

Ana Magdalena Solís Calvo, Martha Luisa Velasco Díaz y Marcela Ortiz Galindo

Resumen	39
Introducción	40
2.1 Las habilidades socioemocionales: una propuesta integral desde el plano educativo internacional	42

2.2	Las bases pedagógicas de la educación socioemocional	43
2.3	¿Cómo se conciben curricularmente las habilidades socioemocionales?	45
2.4	Autoconocimiento	46
2.5	Autorregulación de las emociones.....	48
2.6	Preguntas de investigación	51
2.7	La metodología intervención/investigación desde la colabor	51
2.7.1	Instrumentos para la construcción en colabor de los datos	53
2.7.2	Análisis de datos y construcción de líneas de análisis.....	53
2.8	La intervención didáctica: el contacto de manos	54
2.9	La conformación de parejas y su primer contacto	55
2.10	Las experiencias corporales y los relatos en colabor. Las docentes/investigadoras.....	57
2.11	Relato de experiencia de una docente/investigadora. Actividad de contacto de manos.....	58
2.12	Ámbito individual.....	59
2.13	Ámbito relacional	63
	Conclusiones	66
	Referencias.....	68

CAPÍTULO III

Gestos, fuerzas y pasajes. De una didáctica performativa con prácticas corporales reflexivas en Colombia

Julia Castro-Carvajal

Resumen	71
3.1 ¿Qué le pasa a la práctica educativa cuando se pone sensible?.....	72
3.2 De la educación del cuerpo hacia la educación con el cuerpo	73
3.3 De la razón sensible y la razón práctica en la educación	77
3.4 Prácticas corporales reflexivas y modos de subjetivación	80
3.5 Conmovernos en el aula. Interexperiencia y reflexividad somaestética.....	82
3.6 Apreñeñar performativo.....	85
3.7 Experiencia de hacer(se) poroso. Pasaje: ¿Cómo aprendemos a mirar para transitar de un cuerpo dado a un cuerpo en devenir?	87
3.8 Experiencia del deshacer(se). Pasaje: ¿Cómo desplazamos las actuaciones y el modo de sentir que encarnamos?	89

3.9 Experiencia del rehacer(se). Pasaje: ¿Qué otras versiones podemos crear de nosotros mismos?	93
3.10 Seguir caminando.....	96
Referencias.....	97

Segunda parte. Corporalidad-teatralidad-enseñanza

CAPÍTULO IV

“La obra es la mascarilla mortuoria de la concepción”. Imagen corporizada y performance en la enseñanza universitaria en Argentina y Colombia

Silvia Citro, Hilderman Cardona-Rodas y Julia Castro-Carvajal

Resumen.....	103
4.1 Situándonos: con-divergencias entre las prácticas investigativas, estéticas y educativas	104
4.2 Primer pliegue de la travesía. Devenir genealógico: hacia la constitución de un cuerpo-objeto en el saber médico	107
4.2.1 Primer movimiento: del cuerpo amenazante de la peste y sus médicos a los desollados vivos en los mapas anatómicos en Vesalio y Susini.....	108
4.2.2 Segundo movimiento: los desollados vivos en los mapas anatómicos en Vesalio y Susini.....	111
4.3 Segundo pliegue. Devenir etnográfico-estético: la experimentación de la carne con el mundo	115
4.3.1 Primer movimiento: una investigación etnográfica y sus resonancias filosóficas e históricas	115
4.3.2 Segundo movimiento: transmutaciones del ser-en-el mundo. Experimentaciones estéticas en foto-video-performances	118
4.3.3 Tercer pliegue: devenir educativo. Hermenéuticas de las imágenes corporizadas y las encarnaciones performáticas	123
4.4 Reflexiones finales en movimiento: hacia una corpografía afectante	130
4.4.1 Primer movimiento: percibimiento-sintonización	130
4.4.2 Segundo movimiento: simulación-diferenciación	131
4.4.3 Tercer movimiento: reimaginar	132
Referencias.....	134

CAPÍTULO V

Corporalidad y copresencialidad para la formación de médicos(as): el aporte del teatro a procesos de aprendizaje-enseñanza en la carrera de Medicina en Chile

Constanza Alvarado Orellana, Cecilia Bralic Escribar y Lía Toro Coddou

Resumen	137
5.1 Prolegómenos	138
5.2 El 'rodeo teatral' de la antropología médica por el nivel performativo de la salud	138
5.3 Metodología del módulo teatral: la transformación del aula en escena de aprendizaje.....	145
5.3.1 La organización	145
5.3.2 La revolución del espacio y la construcción del rito.....	146
5.3.3 El paso por la escena para el ciclo comprensivo creativo.....	148
5.3.4 Al interior de la sesión.....	149
5.3.5 Doble viaje: propiocepción y percepción.....	152
Conclusiones	153
Referencias.....	154

CAPÍTULO VI

La toga del experto: un dispositivo teatral para el aprendizaje transcurricular y la investigación en el aula

Alejandra Jaramillo Aristizabal

Resumen	157
Introducción.....	158
6.1 Teatro aplicado.....	158
6.2 La toga del experto	161
6.2.1 La toga del experto como herramienta de investigación	167
Conclusiones	169
Referencias.....	170

Tercera parte. Corporalidad-memoria-enseñanza

CAPÍTULO VII

Cuerpo escolar y virtualidad. Implementación en el aula de una propuesta pedagógica corpórea

María Victoria Reales Moreno

Resumen	175
Introducción	176
7.1 El cuerpo, un universo de significados	184
7.2 Cuerpo y tecnología	185
7.3 El cuerpo en la escuela.....	191
7.4 Discusión y resultados	194
Conclusiones	198
Referencias.....	202

CAPÍTULO VIII

Escrituras en la piel como medio para comprender la realidad

Maria Catalina Botero Giraldo

Resumen	207
Introducción.....	208
8.1 Memoria de la piel	212
8.2 El papel de la literatura en la comprensión de la realidad	216
Conclusiones	220
Referencias.....	222

CAPÍTULO IX

El antimétodo La Lleca, propuesta artística de acompañamiento, afectos y cuidados. Una investigación encarnada

Lorena Méndez Barrios

Resumen	223
Introducción.....	224
9.1 La <i>performance</i> en La Lleca	229

9.2	Antecedentes de La Lleca. La performance y mi propia historia.....	233
9.3	Una rota para muchos descosidos (2015). La creación de un código personal en la performance.....	236
	Conclusiones	240
	Referencias	241

Prólogo

Este es un libro donde se inventan y se multiplican los cuerpos. Hay en sus líneas cuerpos-viaje, cuerpos-dolor, cuerpos-reinvención, cuerpos-profesión. Cada uno es posible gracias a esa condición primera de afección que permite que el cuerpo pruebe del mundo mientras se produce a sí mismo. Nancy (2003), en su libro *Corpus*, piensa el cuerpo como el afuera del afuera, como un pliegue que solo existe en relación con una exterioridad, a algo extranjero que no termina de poner en tensión sus fronteras. El cuerpo es un lugar de paraje siempre temporario del caos del mundo, un ritmo que hace una marca singular en la inmanencia.

La Modernidad intentó librarse de ese cuerpo que no es capaz de soportar muchos de los límites apriorísticos en los que hemos intentado ponerlo, de esos cuerpos que, como recuerda Castro-Carvajal en el tercer capítulo de este libro: "No preexisten a las fuerzas y potencias que los constituyen. Tampoco se distinguen de ellas, de sus composiciones y dinamismos" (p. 73). En lugar de una corporalidad de geografía siempre difusa y que solo se crea en contacto con otras fuerzas, el pensamiento moderno inventó la individualidad, el organismo y la separación entre cuerpo y mente. Pese a la importancia innegable de esas categorías para el modo como hoy producimos lo que llamamos "corporal", hay que considerar la posibilidad de volver a introducir otros cuerpos en las discusiones académicas. En esta obra, Silvia Citro, Hilderman Cardona-Rodas y Julia Castro-Carvajal ponen en discusión el cuerpo vivo, vivido e intensivo. También podemos añadir que autores como Gil (2018) han multiplicado todavía más los sentidos y planos de la corporalidad: cuerpo paradójal, cuerpo contractivo, cuerpo mediador, cuerpo en devenir. Particularmente no me parece un problema proliferar las nomenclaturas si la intención es apartar de la discusión cualquier forma empobrecida y desafectada de concebir el cuerpo, una misión claramente asumida en este libro. Si ahora, más que nunca, es imposible que lleguemos a una única respuesta a la famosa pregunta hecha hace más de trescientos años por Baruch Spinoza sobre la potencia de un cuerpo, es igualmente innegable que por medio de las discusiones que desobedecen las fronteras disciplinares entre la ciencia, el arte o la filosofía hemos visto que los cuerpos pueden muchísimo y cada vez más.

Esa matriz interdisciplinaria parece ser uno de los sentidos de esta obra. Las miradas desde el teatro, la somática, el uso de las tecnologías o las cuestiones urbanas, por ejemplo, producen un conjunto valioso de reflexiones que obligan al lector a poner en riesgo sus propias concepciones de cuerpo y corporalidad. Esta es una función primordial de un proyecto cartográfico como este: no solamente inventa corporalidades en sus movimientos de búsqueda y enunciación de los mapas afectivos que circulan y producen corporalidades, sino que también cuestiona de modos diversos nuestros entendimientos sobre los sentidos y el lugar del cuerpo en la sociedad y específicamente en los procesos educacionales. Reales Moreno, por ejemplo, nos habla en el capítulo VII de los cuerpos-producto del mercado de la "trivialidad virtual". Botero Giraldo, por su parte, habla en el capítulo VIII de los cuerpos maltratados que traen muchos mensajes en sus cicatrices, en favor de una educación que sea también el derecho inventivo de habitar otros mundos.

El intento interdisciplinario y de desplazamiento de las dimensiones corporales naturalizadas se combinan, en estas páginas, con los deseos de vislumbrar otras pedagogías que se funden en movimientos artísticos, antropológicos y didácticos. Tales proposiciones tal vez tengan por efecto una de las cualidades más importantes de la educación: la posibilidad de generar buenos comienzos en sus lectores, como nos diría Biesta (2013). En especial las discusiones que vienen de los campos artísticos, sociales o tecnológicos imprimen todavía un sentido estético a todo lo que hacemos cuando aceptamos poner en visibilidad los cuerpos que se educan. *Estético*, recordemos ahora con Foucault (2006), tiene que ver con una especie de congruencia entre los modos de vivir y una existencia capaz de hacer la "elaboración de su propia vida como una obra de arte personal" (p. 290), de producirse singularmente delante del acontecimiento de sus encuentros con los otros y con el mundo. En ese sentido, este libro nos desafía a hacer algo nuevo y singular con y desde los cuerpos en nuestras actuaciones como maestros, artistas o investigadores.

En las líneas que siguen hay un mapa suficientemente potente para generar reflexiones y otras relaciones consigo mismo y con el otro desde una mirada que toma como centro la producción corporal en la educación. Leído desde ahí, este libro es entonces un *gesto de interrupción* en relación con los modos más comunes de actuar en la escuela y la universidad.

Hace ya algún tiempo que Larrosa (2015) nos ha dado lecciones importantes sobre ese gesto de interrupción que se

requiere parar para pensar, parar para mirar, parar para escuchar, pensar más vagarosamente, sentir más vagarosamente, detenerse en los pormenores, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los otros, cultivar el arte del encuentro, callarse mucho, tener paciencia y darse tiempo y espacio. (p. 25)

Este libro tiene, entonces, la exigencia corporal de la quietud y atención a un tipo de trabajo que interrumpe en la misma medida que se queda absolutamente extracotidiano en las escuelas y las universidades. ¿Y qué es lo que se interrumpe por medio de esas líneas? Principalmente, se interrumpen las maneras por las cuales concebimos el acto mismo del pensamiento y su relación con el cuerpo. Como nos dicen Gouvêa Collet y Rentería Tamayo en el primer capítulo de este libro, “si sentimos en el cuerpo cómo somos afectados cuando nuestra percepción entra en contacto con los otros cuerpos, podemos entrar en contacto con el presignificado, con las intensidades, con la percepción más fuerte que las ideas” (p. 35). En este sentido, añade otro modo de pensar que vive más allá de los sistemas de representación. Esta acción desde el cuerpo “transforma en movimiento de pensamiento aquello que el pensamiento común del movimiento común no lo puede pensar” (Gil, 2001, p. 233). Esto se ve, por ejemplo, en las fuerzas que emergen de las prácticas narradas en algunos de los textos presentados que ponen cuerpos en contacto físico cambiando su *vibratilidad* —término comúnmente usado por Rolnik con respecto a la condición afectiva de un cuerpo que se presenta al mundo—. Y desde ahí pueden nacer otros modos de comprender lo que pasa en los encuentros, en las *performances*, en las clases.

En su potencia de interrupción, esa obra produce una espacialidad propia que está constituida por la conjunción entre ella y el cuerpo que la toma para habitar, como comunidad, un espacio singular de reflexión que dura al menos el tiempo que se materializa extensivamente en el espacio de nuestro escritorio, en la silla donde nos sentamos para estar en su presencia. Pero intensivamente ese espacio es también aquello en lo cual llegamos cotidianamente para hacer lo que llamamos educación. Cuando ojeamos las páginas que siguen, oficiamos como actantes de y desde los cuerpos.

Este libro puede ser considerado entonces como *un cuerpo que se afirma*. Tiene un ritmo propio, una velocidad que une sus textos por la poética que anima las narrativas desde los gestos, las *performances*, las marcas. Y es un cuerpo que Deleuze, junto con Spinoza, llamaría “prudente”: dispuesto a

experimentarse, a cambiar los límites del pensamiento en las áreas que cruza, sin dejar de reconocer algunos de los elementos que mantienen la existencia y potencia de esos dominios diversos: sus historias, herramientas y prácticas.

Como cualquier cuerpo posible, el cuerpo de este libro es dedicado a composiciones que amplían su potencia. Su existencia se atesta por el "espacio de involucración" que produce alrededor suyo, sin el cual no hay creación posible. En este sentido, afirma Gil (2018):

el espacio de involucración es el territorio del cuerpo creador, espacio envolvente sin bordes definidos, espacio-sombra del cuerpo que lo acompaña sin detenerlo, que se dilata y contrae, se amolda y metamorfosea, prolongándose para más allá del cuerpo propio como puro cuerpo de espacio sin órganos, dispuesto a incorporar nuevos órganos del exterior o a producirlos desde el interior. (p. 444)

Y mucho se añade, a partir de esta obra, en favor de estas corporalidades más potentes. Hay aquí pensadores que inauguran miradas importantes sobre el cuerpo, pero también sobre cartografía, la educación, de Merleau-Ponty a Foucault, de Benjamin a Deleuze, de Freire a Dewey. A ellos se suman esfuerzos analíticos críticos, poscríticos y decoloniales, así como de investigadores del teatro, la danza, la somática, la educación y las ciencias sociales. Ese cuerpo-libro nos recuerda una vez más que un cuerpo solo existe desde un conjunto de relaciones que se ponen en conjugación para su manutención. Este encuentro no hace desaparecer la diferencia, sino que reúne singularidades puestas en situación común para que otros pensamientos se hagan posibles.

Finalmente, esta obra como cuerpo que se compone y gesto que interrumpe produce una zona — textura espacial infinitamente vibrátil, escurridiza, cambiante o de súbito enteriza" (Gil, 2001, p. 248)— singular. Si atendemos las características fluidas de ese espacio, tal vez podamos considerar este libro como aquello a lo que Bey (2001), en sus estudios libertarios, llama una "zona autónoma temporaria" (TAZ). Han pasado más de dos décadas desde que Bey materializó de modo tan preciso la potencia de lo efímero en ese concepto. Su texto es una celebración de los bandos, los nómades, los piratas y de toda una serie de movimientos que encuentran su fuerza en el evidente límite geográfico y temporal que les caracteriza. Desde la TAZ podemos creer que un libro es siempre más potente cuando al leerlo tiene una duración suficientemente corta para poner a su lector en un lugar más allá de la obra misma. Leer un buen texto es, de algún modo, ya despedirse de él, y tal vez por eso Foucault (2006) deseaba que sus obras fueran "como

bisturís, cócteles molotov o minas, que se carbonizasen después de su uso, como fuegos artificiales” (p. 266). Curiosamente, como ocurre en esas zonas de las que habla Bey (2001), por la extensión precaria de una obra emerge la intensidad que le presta importancia: en su efimeridad vive una fuerza epifánica de “ferocidad” capaz de acarrear como una corriente a aquellos que se enredan en su espacialidad, en los recorridos reflexivos de lo que puede un cuerpo.

La TAZ es una explosión afectiva que tiende a la desaparición, un torbellino de fuerzas que nos saca de nuestra estabilidad para buscar nuevamente la invisibilidad. De un libro TAZ como este podemos decir que quienes producen los movimientos intensivos, que de alguna manera capturan aquellos que vivencian la experiencia de leerlo, son las muchas existencias y voces que hicieron posible el conjunto de su pensamiento. Se puede señalar entonces el carácter político de una obra como esta. Las analíticas diversas que la componen nos recuerdan que hay un devenir revolucionario en nuestra piel y principalmente en el común que extravasa las existencias individualizadas. Nos recuerdan que desde los cuerpos puestos en comunicación —sea aquellos que participan de las experiencias narradas o aquellos que las cuentan— o de los procesos involucrados en su producción no solo pueden surgir estrategias de control, sino principalmente potencialidades transformadoras aptas para producir la vida en su fuerza creativa. En cada una de las páginas que siguen hay una comunidad de pensamiento convocándonos a otro cuerpo, otra enseñanza, otra educación.

Libro-interrupción, libro-cuerpo, libro-TAZ son formas que componen esta compilación a lo largo de las tres partes. En la primera de ellas, dedicada a las integraciones entre corporalidad, formación y enseñanza, se puede reconocer, con Gouvêa Collet y Rentería Tamayo, algunas posibilidades de construcción de un trabajo educacional nacido de una antropología a través de los cuerpos, producida no sobre, sino desde las corporalidades que se presentan en prácticas artísticas y sensibles. El intento de investigar lo que pasa con los cuerpos y sus emociones en situaciones prácticas que los ponen como centralidad surge, en el contexto universitario en México, en las líneas del artículo de Solís Calvo, Velasco Díaz y Ortiz Galindo. La fuerza de tales situaciones corporales, pensada desde la somática y de un trabajo dedicado a la apertura, el desplazamiento y la reinención de sí mismo son señaladas en el texto de Castro-Carvajal.

La segunda parte de la obra está dedicada a analizar la teatralidad en la interfaz con los cuerpos y la enseñanza. Desde algunas experiencias universitarias en Argentina y Colombia, Citro, Cardona-Rodas y Castro-Carvajal presentan la potencia de un trabajo colectivo que mezcla abordajes históricos y performativos en un contexto dramático y estético de enseñanza. El teatro todavía surge como aporte para un aprendizaje corporizado en la formación profesional de médico en Chile por las palabras de Alvarado, Bralic y Toro; y como generador de aprendizajes en contextos educativos diversos por intermedio del juego creativo *La toga del experto* presentado en el texto de Jaramillo Aristizabal.

La última parte de este libro pone en juego las relaciones entre la enseñanza desde los cuerpos y la memoria. Encontramos en las páginas de Reales Moreno cuerpos de materialidad cambiante y descorporeizaciones frente a los retos de la presencia de la web en espacios educativos. Nos impactamos con las marcas de la violencia doméstica que todavía hoy siguen produciendo elementos de la corporalidad de niños en las ciudades, como en el caso del estudio de Botero Giraldo en escuelas de Medellín (Colombia). Finalmente reconocemos la fuerza de la propuesta artística de Méndez Barrios en sus trabajos de producción performativa de otras realidades de vida y existencia en espacios de exclusión como las cárceles en México.

Tal vez al escrutar de manera tan diversa las relaciones entre arte, educación y corporalidades, esta obra pueda funcionar como iniciadora de otras interrupciones a través de las cuales se cambien nuestros modos de educar y de considerar los cuerpos en la escuela; para que otros cuerpos puedan afirmarse al promover en nuestro cotidiano combinaciones de pensamientos y prácticas todavía no experimentadas. Con ello, otras zonas autónomas corporizadas podrían emerger. La pregunta por el cuerpo en la escuela pondría en jaque las tramas colonizadoras de los procesos capitalistas y conservadores que hoy se han reproducido en América Latina.

André Bocchetti

Universidad Federal de Rio de Janeiro

Referencias

- Bey, H. (2001). *TAZ: Zona Autônoma Temporária*. Conrad Editora do Brasil.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Foucault, M. (2006). *Ditos e escritos V – Ética, sexualidade, política*. Forense Universitária.
- Gil, J. (2001). *Movimento total – o corpo e a dança*. Relógio d'Água.
- Gil, J. (2018). *Caos e Ritmo*. Relógio d'Água.
- Larrosa, J. (2015). *Tremores – escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Nancy, J-L. (2003). *Corpus*. Arena.

INTRODUCCIÓN

Las corporalidades en su plasticidad pedagógica

El libro *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina* surge a partir de la reelaboración de algunos de los trabajos presentados inicialmente en la mesa temática Corporalidad, Performatividad y Prácticas de Enseñanza, realizada en el contexto del XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas, celebrado en el mes de mayo del 2019 en la Universidad de Medellín. Asimismo, contó con el auspicio de la *Red de investigación de y desde los cuerpos* (<http://red.antropologiadelcuerpo.com>), un espacio latinoamericano de intercambio e indagación sobre las corporalidades que iniciamos en 2012, y al cual pertenecen las y los coordinadores de este libro, así como varios de sus autores y autoras.

Consideramos que las instituciones educativas son lugares de interacciones corporales donde el acto pedagógico despliega las subjetividades encarnadas de maestros, maestras y estudiantes. No obstante, la persistente separación entre mente y cuerpo, propia de las tradiciones dualistas racionalistas, ha operado insistentemente sobre lo educativo y ha institucionalizado modos de conocer y de ser encadenados a la hegemonía de la razón logocéntrica de la modernidad-colonialidad. De ahí que la enseñanza, al escindirse de lo sensible y afectivo, ha tendido a producir una instrumentalización del cuerpo que lo reduce a operar como una herramienta desafectivizada, cuyo principal objetivo es la transmisión textual-verbal y a veces visual de contenidos. A su vez, esta instrumentalización produce el disciplinamiento y normalización biopolítica de los cuerpos y las subjetividades en el contexto de la sociedad capitalista (Cardona-Rodas, 2015).

Frente a estas tendencias aún hegemónicas y las violencias que involucran, desde la *Red de investigación de y desde los cuerpos* nos ha interesado recuperar el potencial epistemológico y político de las corporalidades sensibles y en movimiento para afectar y ser afectadas en los vínculos intersubjetivos e intersensibles con el mundo, y poder propiciar así prácticas de libertad y empoderamiento de y desde los cuerpos. En este sentido, cabe señalar que varios de los proyectos de investigación realizados por los compiladores de este libro

en sus respectivas universidades (la Universidad de Medellín en el caso de H. Cardona-Rodas; la Universidad de Antioquia, en el de J. Castro-Carvajal; y la Universidad de Buenos Aires, en el de S. Citro) se han abocado a indagar este potencial de las corporalidades en las prácticas educativas¹ y en esta ocasión se presentan algunos de sus resultados.

Por tanto, este libro surge del deseo de construir cartografías que nos permitan acercarnos a prácticas de enseñanza en América Latina caracterizadas por revalorizar las corporalidades y *performances* en la producción de saberes para tensionar, de esta manera, aquella mirada logocentrista propia de la modernidad. Así, esta cartografía inicial reúne experiencias exploratorias y de más larga data que realizaron los y las autoras con alumnos y alumnas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México en un intento por empezar a develar las relaciones de poder-saber-sabor que palpitan en los tejidos de imbricaciones simbólicas, imaginarias y reales de los distintos espacios escolares y universitarios.² Por ello, estas propuestas intentan promover las dimensiones sensoriales, afectivas y reflexivas de las prácticas de enseñanza a través de las palabras, pero también de la diversidad de gestos, posturas, movimientos corporales y sonoridades de los que son capaces nuestros cuerpos, así como de las imágenes, objetos y materialidades sensibles capaces de afectarlo.

En la primera parte el libro reúne trabajos provenientes de Brasil, Colombia y México que ponen su acento en la formación profesional en diferentes ámbitos de la educación universitaria. Se proponen modalidades didácticas novedosas que involucran distintos usos de las corporalidades, como el tránsito por experiencias prácticas y estéticas no habituales en las aulas universitarias en el caso de Gouvêa Collet y Rentería Tamayo. En el trabajo de Castro-Carvajal se propone la experimentación con prácticas corporales reflexivas en la formación

¹ Nos referimos a los proyectos "Educar en tiempos de convivencia. De las corpo-realidades en el aula", coordinado por J. Castro Carvajal de la Universidad de Antioquia y H. Cardona-Rodas de la Universidad de Medellín, cofinanciado por ambas instituciones e inscrito en el CODI-Universidad de Antioquia; "Corpo-imaginarios del maestro y tecnologías del saber-poder pedagógico. Experiencias performativas del acto de enseñar", coordinado por H. Cardona-Rodas en la Universidad de Medellín; y "Aportes metodológicos de la performance-investigación a los estudios socio-antropológicos sobre los cuerpos", coordinado por S. Franco Citro en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² Esta relación entre sabor y saber pone en juego una revalorización semántica y pedagógica de la categoría "alumno", la cual evoca en latín a una persona que se "nutre", "alimenta" o "crece" respecto de un maestro, según señaló tempranamente Isidoro de Sevilla en sus *Etimologías* del siglo V (publicado entre 627-630, siguiendo aquí la versión de 1483 publicada en Venecia por Petrus Loeslein). Esta etimología cuestiona así la interpretación habitual que vincula a "alumno" con "sin luz". Sobre esta discusión puede verse la definición del Diccionario de la Real Academia Española y también el trabajo de Gonzalo Soto Posada (2007, p. 402).

de educadores, y en el caso de Solís Calvo, Velasco Díaz y Ortiz Galindo se proponen pedagogías fundamentadas en el contacto corporal.

En la segunda parte se presentan diversas experiencias educativas que recurren a lenguajes teatrales y performáticos para provocar nuevas aperturas, reflexiones y saberes encarnados en los y las estudiantes. Así, los trabajos de Argentina, Colombia y Chile aquí reunidos exploran distintos recursos a partir de la movilización y puesta en escena de las corporalidades. En el caso de Citro, Cardona-Rodas y Castro-Carvajal se analiza el uso de representaciones visuales en articulación con *performance* artísticas y talleres. De esta manera, se espera suscitar un abordaje novedoso de las nociones de *cuerpo objeto* en la modernidad occidental y *carne-mundo* en la fenomenología, así como en la experiencia de pueblos originarios, con estudiantes universitarios de ciencias sociales y humanidades en Argentina y Chile. En el trabajo de Alvarado, Bralic y Toro Coddou se describen los aportes del teatro a la formación de médicos en Chile. Finalmente, Jaramillo Aristizabal propone una aproximación al dispositivo teatral denominado “*La toga del experto*” creado por Dorothy Heathcote en los años ochenta para generar aprendizajes transcurriculares en las aulas.

En la tercera parte se conjugan experiencias de Colombia y México que destacan cómo las corporalidades son el lugar de *inscriptura* de las memorias, a la manera de un lienzo cuerpo-mundo donde se dibujan las huellas de las experiencias intersubjetivas vividas por los y las estudiantes. Tal es el caso de la incidencia de los “cuerpos virtuales” que surgen en ese nuevo espacio antropológico, esto es, las ciberculturas en el texto de Reales Moreno; los niños y niñas de las escuelas primarias que portan en su piel las huellas de la violencia, en el capítulo de Botero Giraldo; y las personas privadas de su libertad que participan en prácticas pedagógicas no escolarizadas, en el trabajo de Méndez Barrios. Asimismo, estos trabajos destacan cómo esas diferentes memorias pueden transformarse y reterritorializarse a partir de modalidades pedagógicas que proponen actos creativos desde la dimensión sensible de escrituras corporizadas y desde diversas acciones performáticas.

En suma, en su devenir narrativo, y en algunos casos visual, estos diferentes capítulos proponen una travesía inter y transdisciplinar por diversas experiencias del hacer pedagógico en las aulas, que fueron llevadas a cabo por docentes e investigadores latinoamericanos. Así, intentan brindar una cartografía corporal de experiencias muchas veces innovadoras de trabajo docente, impulsadas por una insistente pulsación: generar pedagogías

y didácticas que se animen a explorar las afectaciones sensibles de nuestra condición humana encarnada. Nos referimos a “animarse” porque estas modalidades de pedagogías performativas suelen adquirir un carácter aún heterodoxo para las instituciones en las que laboran los y las docentes, autores y autoras de estas páginas. Por ello, estas prácticas aún bregan por *hacerse un lugar* en nuestros respectivos espacios institucionales, en un esfuerzo por legitimar estos saberes construidos desde y en los cuerpos. En ese sentido, el presente libro espera aportar a estos procesos de renovación en los modos de hacer, pensar y enseñar en América Latina, con el objetivo de expandir los horizontes del acto pedagógico, a partir del potencial de su plasticidad corporal.

Silvia Citro

Universidad de Buenos Aires

Hilderman Cardona-Rodas

Universidad de Medellín

Julia Castro-Carvajal

Universidad de Antioquia

Referencias

- Cardona-Rodas, H. (2015). Biopolítica y educación. Mercado, conflicto y cultura de masas. En P. Valencia Londoño, J. M. Jiménez Arenas, C. Flores López (coords.), *Conflictos y paces* (pp. 107-123). Universidad de Medellín y Universidad de Granada,
- Gonzalo Soto Posada (2007). *Filosofía Medieval*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Isidoro de Sevilla (1483). *Etymologiae. De summo bono*. Venecia, Petrus Loeslein. Ejemplar de la Biblioteca de la Real Academia de la Historia (Inc. 43). https://bvpb.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=144941

Primera parte

Corporalidad-formación-enseñanza



Título: La mirada
Ilustrador: Michel Olivier Delhome

CAPÍTULO I

Diferencia y corporalidad en la universidad: relatos de vivencias en un curso de antropología y educación en Brasil¹

Celia Leticia Gouvêa Collet²

Lucía Rentería Tamayo³

Resumen

A partir de nuestras experiencias con prácticas como el teatro del oprimido, la capoeira, la educación indígena, las danzas tradicionales y contemporáneas, propusimos incorporar diferentes experiencias corporales como parte de un curso de antropología de la educación en la Universidad Federal Fluminense. De este modo, experimentamos e investigamos diversas posibilidades metodológicas para una antropología y una pedagogía que valore el cuerpo como un lugar de conocimiento y aprendizaje.

Desde este ámbito académico se desarrollan diálogos y prácticas que propician debates, crean nuevos espacios y conversan con otros imaginarios y realidades fuera del discurso hegemónico. A partir de la corporalidad y la diversidad en la percepción desde el cuerpo, se enriquecen las relaciones entre las diferencias.

El trabajo que llevamos a cabo parte de prácticas sensoriales y artísticas de movimiento e interrelación con otros cuerpos y con el espacio como forma de pensar y transformar tanto el hacer antropológico y pedagógico como las relaciones que envuelven la investigación y las instituciones de enseñanza.

Palabras clave: corporalidad; diferencia; percepción; educación; experiencia vivida.

¹ Este trabajo hace parte del desarrollo de la investigación *Antropología y educación entre-corporal*, desarrollado por la profesora Celia Collet en la Universidad Federal Fluminense (Río de Janeiro, Brasil).

² Doctora en Antropología Social. Profesora de Antropología en Educación de la Universidad Federal Fluminense (Río de Janeiro, Brasil). Coordinadora del proyecto de investigación *Antropología y educación entre-corporal*. Correo electrónico: celia@gouvea.com

³ Artista, bailarina y activista audiovisual. Formada en producción audiovisual y danza. Correo electrónico: lulada.z@gmail.com

1.1 El encuentro

El trabajo aquí presentado es fruto del encuentro de dos caminos de investigación a través del cuerpo y el movimiento. En 2018, Celia y Lucía hicimos la Especialización en Terapia a través del Movimiento en la Facultad de Danza Angel Vianna. De este encuentro surgió la posibilidad de vivenciar juntas nuestras investigaciones en el curso Temas Especiales en Antropología sobre metodología antropológica que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense y que es compartido con la profesora y antropóloga Mariana Paladino.

Hicimos de este espacio un lugar de experimentación colectiva (entre nosotras y los estudiantes de pedagogía, historia, sociología, ciencias sociales y biología), como un diálogo de cuerpo y diferencia en un contexto universitario. Comenzamos, entonces, describiendo los caminos que nos trajeron hasta aquí: el camino de la antropología y el del cuerpo.

1.2 Camino de la antropología

Uno de los caminos pasa por la educación indígena y por la experiencia con indígenas en la universidad, lo que acerca a las instituciones de investigación y aprendizaje al tema de la educación a través de la corporalidad y del pensamiento corporal.

En las últimas décadas hubo en Brasil un gran crecimiento de políticas de acciones afirmativas que permitieron que las universidades entraran en contacto con otras tradiciones de conocimiento. Los indígenas, negros, campesinos y excluidos socialmente llegan a las universidades con su conocimiento oral y corporal "no modernizado", con sus "saberes practicados" (Rufino y Simas, 2018) y con ontologías que no parten de la separación entre naturaleza y cultura.

¿Qué espacio encuentran en las universidades para su forma de conocer, específicamente para sus cuerpos y su conocimiento corporal?

Pensamos que la antropología, con su práctica de décadas de investigación de los pueblos que tienen diferentes ontologías, puede repensarse y abrirse a las transformaciones que emerjan del contacto con esas diferencias.

La antropología siempre trató lo diferente y la diferencia a una distancia cómoda de su propia ontología. Ahora, con la diferencia habitando las instituciones de enseñanza e investigación "modernas", creemos que es

importante abrirnos para ser afectados en nuestras prácticas y creencias, así como las prácticas jerárquicas y colonialistas que atravesaron nuestras investigaciones hasta ahora.

Las relaciones jerárquicas entre sujeto y objeto de investigación también deben ser tratadas en este nuevo marco político, entre personas con pensamientos diferentes, humanos y no humanos, cultura y naturaleza (Wagner, 2009). ¿Cómo hacer investigación ahora? ¿Cómo escribir un texto a partir de relaciones con múltiples sujetos, si la escritura académica siempre estuvo fundamentada sobre la figura del autor (Foucault, 2006; Mattos, 2016), un sujeto-individuo autorizado para hablar sobre "el otro"? ¿Cómo mantener una investigación basada en la racionalidad occidental y en el logocentrismo sin reproducir la colonización de la mente sobre los cuerpos, la cultura y la naturaleza, sobre los modernos y los no modernizados?

Estas cuestiones nos abren a muchas posibilidades de reflexión y a prácticas, intrincadas entre sí, que pueden enriquecerse unas a otras: la oralidad, la relación interespecie, el Antropoceno, las posibilidades de investigación, las escrituras a ser creadas y las formas de aprendizaje, etc. Una de ellas, a la que nos dedicamos, es la corporalidad como campo a ser experimentado, como forma de hacer investigación, de estar en el mundo de formas diferentes, de practicar diferentes perspectivas y de explorar los sentidos corporales para buscar más diversidad y creatividad como lugar de la educación.

Cuando los indígenas llegan a la universidad nos podemos abrir a ellos y sus modos de conocimiento y de estar en el mundo. Tenemos mucho que aprender sobre los conocimientos, la investigación y el pensamiento a través de los cuerpos.

El proyecto de investigación *Antropología y educación entre-corporal* ocurre como forma de experimentar posibilidades de prácticas antropológicas en que están presentes los cuerpos de los investigadores y demás involucrados en la investigación (humanos y no humanos, espacios).

Podemos así abrirnos a formas de conocimiento más allá de las que se basan en la representación, la significación, el logocentrismo, la racionalidad, la distancia entre mente-investigador-sujeto y cuerpo-investigado. Por lo tanto, estamos interesadas en experimentar cómo sería una investigación y educación donde estén presentes los sentidos, las intensidades, lo no conceptualizable, lo sensible, la variedad de perspectivas, el ejercicio de nuevas percepciones.

Para eso algunas escuelas de pensamiento corporal nos sirven de fuente de inspiración y práctica. Una de esas es la metodología de la escuela de danza Angel Vianna: “El ambiente de Angel no pertenece —de forma tan explícita— al lugar de la explicación, cuyo proceso de reconocimiento del saber es pautado en la justificativa científica de comprobar la verdad instituida. El lugar es propicio a la vivencia y a la creación” (Teixeira, 2008, p. 29, traducción propia)⁴.

Otra fuente de este trabajo es el *teatro do oprimido* y sus técnicas para investigar el pensamiento sensible, muy próximo a lo que Lévi-Strauss (1989) llamaría “pensamiento salvaje”.

El pensamiento simbólico, percibido y expresado a través del intelecto y comunicado por el lenguaje escrito y hablado, es reconocido como conocimiento. En cuanto que el pensamiento sensible, que es percibido por los sentidos (y es lenguaje), no gana estatus ni de pensamiento, ni de conocimiento. Para Boal, crear jerarquía entre Pensamiento Simbólico y Pensamiento Sensible es otra estrategia de dominación. (Santos, 2016, p. 299, traducción propia)⁵

También los saberes practicados de la capoeira (Rufino, 2016) y de las macumbas (Rufino y Simas, 2018) nos ayudan a pensar a través de otra referencia epistemológica y ontológica no fundada en el racismo ni en relaciones colonialistas. El cuerpo como lugar de conocimiento y existencia es la base de estas epistemologías:

En la perspectiva del saber hacer —inscrito y leído, a partir de las *macumbas*— la máxima “pienso, luego existo” acuñada por Descartes, viene a ser cortada por otros tejidos en las esteras de las prácticas de los territorios. Son estas, “vibro, luego existo”, “danzo, luego existo”, “toco, luego existo”, “incorporo, luego existo” y “sacrifico, luego existo”. (Rufino y Simas, 2018, p. 29)⁶

⁴ En el original: “O ambiente de Angel não pertence —de forma tão explícita— ao lugar da explicação, cujo processo de reconhecimento do saber é pautado na justificativa científica de comprovação da verdade instituída. O lugar é propício à vivência e à criação”.

⁵ En el original: “O pensamento simbólico, percebido e expresso através do intelecto e comunicado pela língua escrita e falada, é reconhecido como conhecimento. Enquanto que o pensamento sensível, que é percebido pelos sentidos (e é linguagem), não ganha status nem de pensamento, nem de conhecimento. Para Boal, criar hierarquia entre Pensamento Simbólico e Pensamento Sensível é outra estratégia de dominação”.

⁶ En el original: Na perspectiva do saber-fazer —inscrito e lido, a partir das macumbas— a máxima “penso, logo existo”, cunhada por Descartes, vem a ser rasurada por outras trançadas nas esteiras das praticas de terreiros. São elas, o “vibro, logo existo”, “danço, logo existo”, “toco, logo existo”, “incorporo, logo existo” e “sacrifico, logo existo”.

La investigación aquí relatada es trenzada de fibras de vibración, danza, toque, devenires y relaciones intensivas con otros cuerpos-potencia. Y también de líneas de bordado, la cometa, los tejidos corporales, epiteliales y de algodón —como los elásticos de Lygia Clark—, ropas diversas, tiza, tintas, textos y textiles.

1.3 Camino del cuerpo

El cuerpo ha sido desvalorizado a partir de la idea de sujeto moderno, ha sido observado como un objeto sin relevancia y delegado a un lugar pecaminoso que enferma y muere. Esto ha dejado marcas en los cuerpos de las personas, principalmente en los cuerpos reproductores de la cultura hegemónica que, en conclusión, se puede interpretar como una desconexión con el cuerpo, una incesante falta de afirmar sus atravesamientos y a veces como una negación de la horizontalidad en la diversidad corporal.

Desde la danza, la somática, la consciencia corporal, la meditación y otras prácticas y técnicas corporales se han venido construyendo maneras de leer, escuchar y valorizar el cuerpo en estado presente (reconectarnos con el cuerpo). Todos los seres humanos tenemos una experiencia que se vive a través del cuerpo. Tenemos formas de sentir, percepciones, gestos y movimientos particulares y colectivos que nos construyen. Pero entender esto o hacer actividad física no significa necesariamente que valoricemos la corporalidad, las sensaciones ni que nos atrevamos a soltar el control y la seguridad de la razón al momento.

El trabajo de permitir que el cuerpo se exprese y se afecte fuera de la culpa o la moral, que sienta tensiones, flujos y movimientos es un largo camino por recorrer con muchas posibilidades. Las actividades propuestas para las clases de la profesora Celia, desde la perspectiva de Lucía, fueron más que mecanismos corporales para aprender un concepto, una práctica o una forma predeterminada. Más bien, tenían la intención de estimular y predominar los atravesamientos del cuerpo: las percepciones, los cambios de temperatura, los ritmos, las intensidades y un sinnúmero de posibilidades sensibles de cada cuerpo.

Apostamos a ejercicios simples de equilibrio, desequilibrio, caminatas, pausas, miradas de ojos cerrados, entreabiertos y abiertos, posturas corporales, respiraciónn, diseños del contorno corporal y estimulación con objetos externos para dejar el pensamiento racional de lado, conectarnos

con nuestros propios cuerpos, traer reflexiones sobre esas percepciones y ver el impacto de lo externo y social en la corporalidad.

1.4 Despropósitos

O menino era ligado em despropósitos

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio que do cheio

Falava que os vazios são maiores e até infinitos

O menino que carregava água na peneira (Barros, 2010)⁷

En una clase anterior de metodología antropológica conversábamos sobre la dificultad de los niños para aprender la tabla de multiplicación, lo que era un sufrimiento para los niños y niñas. Una alumna dijo que conocía un método de enseñar las tablas de multiplicar saltando la cuerda. Para la próxima clase, conseguimos cuerdas, fuimos a la cancha de educación física e hicimos la actividad de aprender saltando la cuerda.

En el inicio de la clase hicimos una rueda para leer el libro *Poesía completa* de Manoel de Barros (2010), donde está el poema que inicia este capítulo. Después fuimos a saltar cuerda mientras contábamos la tabla de multiplicar: dos, cuatro, seis, ocho... Pero de pronto los estudiantes saltaron y cantaron: "cuál es la letra de su enamorado, a, b, c..." y se olvidaron por completo de las tablas de multiplicar.

El propósito inicial de aprender las tablas de este modo rápidamente dio espacio a cuerpos vivos, religados a los movimientos de la niñez, en la que jugaban y cantaban canciones mientras saltaban cuerda. Por un momento, una voz de profesora planificadora surgió en mi cabeza para decir: "mira, ellos vinieron a aprender las tablas a través de la cuerda, pero ya no están dentro del plano de enseñar las tablas". Afortunadamente, hay otra profesora que convive con aquella, y agregó: "Perciba lo que está sucediendo: iestudiantes de pedagogía que nunca salieron del salón están saltando cuerda y cantando en la cancha! ¡Mira la infancia en ellos! ¡Observa sus ojos brillantes!"

⁷ "El niño era ligado en despropósitos / Quiso montar los cimientos de una casa sobre rocío. / La madre reparó que al niño le gustaba más lo vacío que lo lleno / Decía que los vacíos son mayores y hasta infinitos / El niño que cargaba agua en el cedazo" (traducción libre).

Al final, nos sentamos para conversar. Varios expresaron la alegría de poder retomar el cuerpo de la infancia y con él los sentimientos que no experimentaban más. Algunos hablaron de la dificultad para saltar al principio, pero al final fue bueno poder saltar. Algunos se quedaron en las escaleras solo mirando.

Árvore
estranhamento
É o novo
sensorial
marca
caderno de despropósitos.
afeto
desaprender...⁸

(Poemografía⁹ hecho por la clase, 22 de junio 2018)

Cuando usamos la corporalidad subyugada a ideas o contenidos, como en el caso de las tablas de multiplicar, todavía estamos tratando el cuerpo como un objeto en función de lo mental en nuestras investigaciones y prácticas educativas. Estamos en el modelo que somete la naturaleza a la sociedad y el cuerpo a la mente.

Aunque creemos que es mejor aprender las tablas saltando cuerda que sentadas memorizando y repitiendo, también creemos que es muy importante saltar la cuerda sin ningún propósito y practicar el conocimiento y los placeres corporales. Tenemos un problema político al no valorar ni creer que el cuerpo tiene un pensamiento propio, diferente del modelo de pensamiento que podemos llamar mental (incluso sabiendo que la separación entre pensamiento corporal y mental es una construcción de la tradición naturalista moderna).

Esta clase y muchos otros encuentros de investigación sobre lo que sería una antropología a través del cuerpo también nos mostraron la importancia de la experiencia corporal en sí, sin propósito. Es muy interesante e importante utilizar la corporeidad para tratar temas de antropología.

⁸ "Árbol / extrañamiento / Es el nuevo / sensorial / marca / cuaderno de despropósitos. / afecto / desaprender" (traducción libre).

⁹ Denominamos *poemografía* a la realización de una etnografía en poema. Al final del curso, hicimos una evaluación. Cada estudiante habló sobre el curso, grabamos la conversación y después destacamos palabras, formando un poema colectivo como experiencia de escritura etnográfica.

Sin embargo, nos interesa mucho más explorar la corporalidad misma como antropología, y no en función de la antropología. Por ejemplo, la *ginga* de capoeira es antropología desde el momento en que nos mueve de nuestra perspectiva habitual: veo el mundo por debajo, por encima, en el desplazamiento, en el ritmo. Volver a sentir y percibir nuestros cuerpos, la piel, el contacto, las relaciones con el espacio y con otros cuerpos también es una experiencia antropológica. Para ello, hay que estar más atenta en los sentidos, en las pequeñas percepciones (Gil, 2004), sabores, sonidos, múltiples posibilidades de visión, olores normalmente imperceptibles, tocarse, tocar personas, cosas y sensaciones nos hace deshabituarnos los sentidos, deshabituarnos el gesto.

Vivir una antropología a través de los cuerpos prescindiría de temas representacionales que provienen de elaboraciones mentales, considerados tradicionalmente temas antropológicos, a los cuales la experiencia corporal podría vehicular el acceso. Esta antropología es vivenciada en los propios cuerpos y en las relaciones entre ellos.

La antropología, en este sentido, no tiene que ver únicamente con ideas, conceptos y descripciones, sino en el no-propósito de relaciones, contactos, extrañezas, diversidades, vivencias e invenciones.

Cuando en nuestro curso de método antropológico, Rafael Mendes nos enseñó a hacer volar un cometa¹⁰ o barrilete de papel, la investigación antropológica no fue describir cómo se eleva la cometa, lo que implica ese ritual o cómo se hace el cometa. Tampoco se trató de una experiencia de investigación más participativa, por ejemplo, "cómo es soltar una cometa", lo que hice, qué sucedió cuando yo estaba elevando una cometa o qué gestos aprendí.

En esta investigación, lo primero que hicimos fue disponer nuestros cuerpos en relación con los cuerpos de las partes de la cometa cuando los estábamos montando: relación con la línea, el papel, el césped, los cuerpos de los colegas y con nuestras manos. Después, para elevar la cometa, no podíamos tener un aprendizaje racional, pues en ese caso no funcionaría: saber cómo se eleva la cometa no logra mantenerla fuera del suelo. Algunos participantes pronto comprobaron eso. Para elevar la cometa era necesario componer un ser con ella, con el viento, con el cielo: sentir cuándo era momento para "dar línea" y cuándo para tirar. Un cuerpo con el cuerpo de la cometa: un brazo prolongado hasta el cielo, la mirada con el cielo azul, un punto en el cielo y un punto en la tierra.

¹⁰ La cometa es un objeto de papel o de plástico que usa para poner o hacer volar. Es un juego o deporte practicado normalmente en tiempo de viento o mucha brisa.

A través de esta experiencia de elevar la cometa se pueden enseñar desde temas de física, poesía, incluso de antropología del cuerpo (describir gestos, movimientos, técnicas); más aún, se puede vivir en la relación con el cielo, con el cuerpo-cometa, con el ritmo, con el viento, con los demás humanos y no humanos involucrados. Esto es antropología a través de los cuerpos.

Otra experiencia que tuvimos en el curso fue una visita a la exposición de Basquiat. Nuestros cuerpos entraron en contacto con la calle, los olores, el centro cultural, sus mármoles y aire acondicionado, los visitantes, los cuadros de Basquiat, sus colores, rasgos. Basquiat fue un gran extrañado del mundo normalizado, deshabitado de nuestra visión, catalizador de flujos colectivos. La antropología es como el arte de estar *entre* para multiplicar la percepción.

Basquiat rompe las reglas, la perfección y lo esperado para vivir la pintura como creación de mundo. La antropología también puede ser así. La pintura puede ser antropología y la antropología puede ser pintura, por lo cual en la clase siguiente propusimos pintar juntos. La pintura se concibe como escritura posible, como el proceso de escritura. En el curso de metodología en antropología hemos experimentado la pintura como método, no como modo de expresión o representación, sino como modo de hacer antropología con los cuerpos pintores, las tintas, los papeles, los objetos. Comenzamos conversando sobre cómo estamos acostumbrados a querer significar todo lo que tenemos contacto, y a estar seguros con eso. Basquiat va más allá del mundo, crea mundos. Hablamos del pensamiento-significado: cuando el cuerpo es afectado, generalmente queremos llegar pronto a la idea. Sin embargo, si sentimos en el cuerpo cómo somos afectados cuando nuestra percepción entra en contacto con los otros cuerpos, podemos entrar en contacto con el presignificado, con las intensidades, con la percepción más fuerte que las ideas. En una investigación antropológica privilegiamos en general los datos rápidamente pasados a conceptos-ideas. No experimentamos lo que viene a nuestra percepción en tanto intensidades (olores, sonidos, imágenes, sentimientos, reacciones corporales y emocionales, toques).

Durante esa clase sucedió que habíamos planeado hacer una actividad, con Reinaldo Dutra, un director de teatro, pero habíamos olvidado que sería en la misma fecha. Por tanto, cuando Reinaldo llegó, desde nuestra metodología *bricoleur* y nuestra disponibilidad y la de él para crear a partir del acontecimiento, lo invitamos a involucrarse en la actividad con las tintas, papeles, tejido, pegamento, lápiz.

Comenzamos con dos filas de personas, cada uno haciendo masaje en la espalda de la persona de adelante; después pasamos a caminar alrededor de los papeles pardos que habíamos colocado en el centro de la sala. Reinaldo hacía sonidos y nosotros, inmediatamente, hacíamos un dibujo. Andamos, caminamos, más rápido, más lento, otra parada, otro sonido, más dibujos en los papeles. Entonces propusimos una arqueología de nuestros bolsos: colocamos los objetos encontrados en nuestros bolsos al lado de los papeles y los arreglamos de la manera que quisimos. Después íbamos al frente de los objetos de otra persona, los recogíamos, tocábamos, olfateábamos, lamíamos, oíamos y mirábamos de formas variadas. Imaginamos historias sobre el dueño del objeto, y después colocamos algunos de los objetos en nuestra obra colectiva.

Andamos, caminamos alrededor del papel, paramos cerca de un dibujo e intentamos imitarlo con el cuerpo. Tres veces. Entonces, encontrábamos un compañero y le preguntábamos: ¿cómo es su nombre? El otro hacía los tres gestos en secuencia. La pintura gira el cuerpo que se convierte en nombre.

Después pasamos a hacer práctica de espejo con un colega y finalmente nos encaminamos a un abrazo colectivo.

En el arte de Basquiat, como en una investigación antropológica, el proceso importa más que el resultado, la obra. ¿Cómo sería una antropología que valoriza el proceso y el final del proceso como pieza mosaica de otros procesos?

El resultado es solo una parte importante, la parte-tierra, la materialización, el contorno, la concreción, lo que se ve para verse afectado por el proceso.

Basquiat es un artista del *entre*, la calle, Exu (Orisha), drogas, música, negro. ¿Y qué pasó en el *entre* Basquiat y la antropología? La antropología es la experiencia del *entre*. ¿Qué sucede en esta zona de vecindad? ¿Qué sucede cuando observo, coloco, me imagino, practico o presento diferentes acontecimientos lado a lado? Estatua de *zombi* al lado de los obreros negros de la alcaldía trabajan de azada frente a la universidad. La capoeira se mueve en el *entre* y nos permite ver-crear nuevas relaciones, perspectivas y percepciones.

La antropología es sobre la percepción. No nos referimos a una antropología de la percepción, sino a la antropología como ejercicio de percepción. La percepción es lo que sucede entre las diferencias. Y en el *entre* están los *entres*. La antropología es percepción. Es una práctica de ejercitar la percepción. Al colocar antropología al lado del arte eso queda más claro y más aún al lado de Basquiat.

1.5 Experiencias en conjunto

Los encuentros del curso de metodología antropológica comenzaban en círculo, principalmente sentados en el suelo. Se dejaba libre a cada estudiante la decisión de ubicarse y apropiarse del espacio, si querían silla o no, sentados o acostados, con o sin zapatos. Siempre dejábamos espacio para que las y los estudiantes expresaran cómo estaban sintiendo sus cuerpos en esos momentos. Para iniciar la actividad propuesta, comenzamos con una pausa corporal y respiraciones profundas para después hacer diferentes prácticas corporales en grupo o individual.

Usamos escritura en pausa y en movimiento, diseños con tiza en el suelo, contacto físico entre los cuerpos, en pie, acostados, cediendo el peso de nuestros cuerpos para otros cuerpos, ojos cerrados y abiertos y teniendo contacto con objetos externos, entre otras actividades. Al final volvíamos al círculo en posición corporal libre y escuchábamos las experiencias, vivencias o incomodidades.

Los cinco encuentros fueron en un periodo del año donde el contexto político por elecciones se vivió con intensidad dentro de la universidad, en los cuerpos de los estudiantes y profesores. En varias ocasiones lo político se vivenciaba en la corporalidad y era el tema central en las clases. Se dejaron atmósferas lentas con los cuerpos cansados, sin tantas ganas de actividad física o reflexión corporal.

Al final del curso realizamos una autoevaluación de las actividades y los procesos individuales. Las y los estudiantes expresaron satisfacción por el trabajo corporal. Algunos expresaron que no imaginaban una clase de antropología desde el cuerpo y también manifestaron lo difícil e incómodo que fueron algunas actividades. Desde sus propias disciplinas hablaban de cómo se formaban sus propios cuerpos: las mujeres de historia relataron que era un trabajo principalmente en solitario, sentadas en sillas; las y los estudiantes de pedagogía estaban más acostumbradas a la actividad física y relataron el gusto por sentarse o acostarse en el suelo en medio de la clase académica. Uno de los estudiantes de biología expresó "cómo los biólogos estudian la vida, pero no tienen una clase de cuerpo o no se piensan el propio cuerpo" (comunicación personal, 22 de junio de 2018).

Conclusiones

La vivencia realizada en el curso de metodología antropológica reforzó nuestra apuesta sobre que el aprendizaje ocurre en los cuerpos. El cuerpo es el lugar de la experiencia. A través del cuerpo estamos conectados en el momento, en la relación entre cuerpos y espacios presentes. Los cuerpos sensibilizados y atentos aprenden en lo imprevisto, la creación, lo nuevo, el movimiento y la transformación. De esta forma practicamos una inteligencia que está en la relación entre cuerpos. Es una inteligencia en movimiento que lidia con los acontecimientos y difiere de la que caracteriza a Occidente moderno, centrada en modelos universales que prescinden de las particularidades y conjunciones momentáneas.

Referencias

- Barros, M. (2010). *Poesía Completa*. Leya.
- Gil, J. (2004). *Movimiento Total*. Iluminuras.
- Foucault, M. (2006). *Ditos e Escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema*, vol. 3. Forense Universitária.
- Lévi-Strauss, C. (1989). *O pensamento selvagem*. Papirus.
- Mattos, A. (2016). A política dos artistas na pedagogia huni kuin. En G. Albuquerque (Ed.), *Das margens* (pp.77-89). Editora Nepan.
- Rufino, L. (2016). Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de exu e suas encruzilhadas. *Revista Antropológica* (40), 54-80.
- Rufino, L. y Simas, L. (2018). *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Morula.
- Santos, B. (2016). *Teatro do oprimido: Raízes e asas. Uma teoria da práxis*. Ibis Libris.
- Teixeira, L. (2008). *Inscrito em meu corpo: Uma abordagem reflexiva do trabalho corporal proposto por Angel Vianna* [tesis de maestría]. PPGT/Unirio, Rio de Janeiro.
- Wagner, R. (2009). *A invenção da cultura*. Cosac Naify.

CAPÍTULO II

La corporeidad en el proceso de autoconocimiento, identificación de emociones, conciencia social y de género. Una experiencia de intervención en educación superior en México

Ana Magdalena Solís Calvo¹

Martha Luisa Velasco Díaz²

Marcela Ortiz Galindo³

Resumen

La investigación-intervención, de donde se desprende el presente texto, se sitúa en la postura de estudios subalternos a partir de premisas que problematizan el conocimiento, la investigación y su relación con formas de poder basadas en la colabor y en otras prácticas de conocimiento. Este documento da cuenta de la intervención que realizamos tres mujeres docentes, junto con cuarenta y cuatro estudiantes de nivel superior en la Ciudad de México. Una actividad áulica donde nuestros cuerpos fueron las herramientas didácticas para acompañar procesos de autoconocimiento y la identificación de emociones.

¹ Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centro América y por la Universidad de Alicante, España. Magíster en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Magíster en Terapia de Reencuentro por el ITR de Valencia, España. Correo electrónico: anamsoliscalvo@hotmail.com

² Magíster en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente de grupo en un Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (Cetis) que pertenece a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de servicios (Uemstis); directora de una Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (Udeei). Especialista en Autoconocimiento, Sexualidad y Relaciones Humanas en Terapia de Reencuentro por el Instituto Terapia de Reencuentro (ITR) de Valencia, España. Correo electrónico: marce_psic@hotmail.com

³ Doctoranda y psicóloga de la Facultad de Psicología de la UNAM. Está certificada en Terapia Racional Emotiva conductual (TREC) por The Albert Ellis Institute e Incosame. Especialista en Autoconocimiento, Sexualidad y Relaciones Humanas en Terapia de Reencuentro por el Instituto Terapia de Reencuentro. Docente en instituciones privadas, además de impartir talleres de desarrollo humano privado y en Gobierno. Correo electrónico: psic.martha.lvd@gmail.com

Los registros de observación ampliados, las conversaciones colectivas con los y las estudiantes participantes, así como la escritura de relatos en colabor de sus experiencias durante la actividad didáctica reportada, metodológicamente nos permitieron encontrar líneas de análisis dialógicas que revelan espacios de significación comprendidos en dos ámbitos: el personal y el relacional. Para los fines de este artículo, estos se presentan en fragmentos de relatos que dan cuenta de otras prácticas de aprendizaje en educación superior que se centran en y desde el cuerpo. El objetivo es acompañar procesos de autoconocimiento y construcciones relacionales profundas que pretenden impactar y transformar el ámbito social.

Palabras clave: corporalidades; colaborar; intervención didáctica; habilidades socioemocionales; autoconocimiento.

Introducción

En los países que integran la región iberoamericana se ha establecido, desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2012), que los planes y programas educativos deben proveer a los estudiantes de habilidades para el desarrollo socioemocional (HSE) que se centran principalmente en el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la conciencia social. Sin embargo, en las instituciones de educación superior (IES) no se incluyen como parte del currículum y solamente se trabajan en la educación básica (de preescolar a nivel medio superior).

En respuesta a estas innovaciones curriculares en la última reforma educativa en México se han implementado diversos programas para este fin, que tienen en principio el logocentrismo (Citro, 2018) y no permiten conocimientos o paradigmas otros (Mignolo, 2003; Leyva et al., 2015). No se reconoce que el aprendizaje es un proceso más emocional que cognitivo, esto es, depende de lo que sucede a nivel emocional (Casassus, 2007). Se espera que el profesorado promueva las HSE, con poca o nula capacitación (generalmente en línea), la cual se centra en conocer el programa y las ventajas de desarrollar las HSE, pero no se crean espacios donde el profesorado sea escuchado, acompañado y que primero pueda desarrollar habilidades socioemocionales propias.

Desde la mirada escolar, asignar actividades basadas en habilidades cognitivas semanales durante veinte minutos permitirá al estudiante el desarrollo de la educación emocional de su ser, sin tomar en cuenta las posibilidades que las prácticas corporales ofrecen en la implementación de metodologías orientadas a desarrollar las competencias emocionales en la formación de los docentes y sus estudiantes (Macazga, Vaquero y Gómez,

2013). Se prepondera la evaluación estandarizada sobre el autoconocimiento y el fortalecimiento de la creación de vínculos entre los estudiantes. Asimismo, se pretende "regular" las emociones. Esta regulación lo que dificulta la escucha, la observación de la diversidad de manifestaciones de las emociones en el cuerpo así como su identificación y transformación, para favorecer el proceso de autoconocimiento de los estudiantes.

Es en este espacio donde surge nuestra intención de conformar equipo (tres mujeres docentes, junto con cuarenta y cuatro estudiantes) para realizar una intervención/investigación que pone en el centro el cuerpo como recurso didáctico para acompañar, desde otras prácticas y propuestas educativas, el desarrollo del autoconocimiento y la autorregulación. A partir de premisas basadas en la *colaborar* y en otras prácticas de conocimiento (o paradigmas otros) se posibilitan construcciones dialógicas en las que los estudiantes y las docentes narran y recrean relatos sobre sus experiencias con y desde el cuerpo propio y de los otros al participar en diversas actividades didácticas.

El presente documento dará cuenta de seis sesiones de trabajo realizadas con solo una de las actividades didácticas puestas en práctica, nombrada para los fines de este estudio como *contacto de manos* (Sanz, 1997). La investigación/intervención se realizó con un grupo de estudiantes que cursan la licenciatura en nutrición en una universidad privada de la Ciudad de México (en total seis hombres y treinta y ocho mujeres de entre diecinueve y treinta años). En este documento reportaremos los hallazgos de tres sesiones de trabajo. En la primera de ellas se realiza la actividad de contacto de manos y la escritura individual del relato sobre las experiencias vividas, y se abre plenaria para acompañar construcciones dialógicas de conocimientos otros. La segunda y la tercera sesión permitieron continuar con el desarrollo de las construcciones dialógicas y la escritura de los relatos en *colaborar*.

Los diarios de campo sobre las intervenciones pedagógicas, los registros ampliados de observación de cada una de las sesiones de intervención pedagógica, la construcción de relatos individuales y en *colaborar*, así como los relatos de experiencias de las investigadoras/docentes se convirtieron en las herramientas de indagación para llevar a cabo este trabajo. Los primeros hallazgos dan cuenta de dos espacios dialógicos para el análisis: el ámbito personal y el ámbito relacional. Estos son presentados en fragmentos de relatos contruidos a través de la reflexión en *colaborar*. El primer ámbito permite observar cuestiones de género que se reflejan en los diálogos internos de las y los participantes, las emociones que emergen desde nuestro ser

emocional (Casassus, 2007), sus prejuicios y las memorias corporales que nos acompañan desde la más tierna infancia hasta el final de nuestros días. En el ámbito relacional amplía la mirada sobre cómo el contacto con el cuerpo del otro me permite reconocermé en él, resignificar mi propio cuerpo y crear espacios de empatía o desidentificación con el otro.

Hasta ahora consideramos que esta intervención-investigación da cuenta de que los procesos de aprendizaje en la escuela necesitan acompañarse de prácticas que permitan acortar la escisión existente en la escuela, entre la mente-razón-conocimiento y el cuerpo-emociones-sentidos. Considerar el cuerpo como un recurso didáctico es poner en el centro al estudiante y permitirle aprender con todos sus sentidos y emociones. Este acompañamiento incluye al docente y la necesidad de encuentro con otros docentes (Macazga, Vaquero y Gómez, 2013), con lo que también se reconocen nuestros cuerpos y las emociones que nos habitan. La forma de acompañarnos en este estudio ha sido la colabor. A través del diálogo y la escucha, esta propuesta favoreció la coconstrucción de los hallazgos reportados hasta ahora.

2.1 Las habilidades socioemocionales: una propuesta integral desde el plano educativo internacional

Los planes y programas de la educación obligatoria en México ubican la educación socioemocional sobre diversas fuentes teóricas del campo de la psicología y sus aplicaciones a la pedagogía y la enseñanza, las cuales proporcionan elementos para

apreciar la estrecha relación que existe entre el sentir y pensar de los estudiantes al momento de aprender. Asimismo, el acercamiento a diversas perspectivas teóricas favorece la mirada de los docentes hacia la dimensión emocional que está presente en las tareas de aprendizaje. (SEP, 2018, p. 56)

Sin embargo, en las instituciones de educación superior (IES) no se incluye el desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte del currículum. Es necesario evidenciar esta carencia, no para indicar que es necesario contemplar esta parte del desarrollo del ser humano como una asignatura más, sino para puntualizar la necesidad que tanto estudiantes como docentes tenemos: es necesario que la estrecha relación entre el sentir y el pensar sea reconocida y acompañada por todos los actores de las IES.

Para los fines de este documento retomaremos las bases pedagógicas de los planes y programas de educación media superior —nivel considerado parte de

la educación obligatoria en México a partir del 2017— que versan sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE), con el afán de conocer y reflexionar sobre esta propuesta educativa nacional. Consideramos relevante revisarla porque es precisamente el nivel de formación previo a la educación superior. Por lo tanto, los estudiantes de nuevo ingreso podrían tener cierto desarrollo en relación con las HSE. No obstante, al comprender cuáles son y cómo se conciben las habilidades por desarrollar en los estudiantes, nos centraremos en dos aspectos que se pretenden trabajar con los estudiantes: el autoconocimiento y la autorregulación de emociones. Esta revisión nos permitirá mostrar cómo la falta de relación con el cuerpo en dicha propuesta, la convierte en logocentrista y limítrofe en el desarrollo de otras prácticas y formas de conocimiento.

2.2 Las bases pedagógicas de la educación socioemocional

Sus bases pedagógicas conciben la posibilidad de generar un trabajo deliberado y sistemático con los estudiantes a partir de las siguientes consideraciones:

- Las emociones, como respuesta a diversas situaciones y eventos, tanto internos a la persona como procedentes de su entorno, son el resultado de aprendizajes en los contextos donde convive habitualmente. La escuela es un espacio desde el cual debe promoverse el desarrollo emocional al formar parte de los contextos de los jóvenes.
- El origen de las habilidades que una persona tiene para actuar desde y con sus emociones es de naturaleza tanto individual como social, lo cual es parte del proceso de formación integral. La capacidad de manejar las emociones forma parte de la educación obligatoria y, para ello, es necesario generar ambientes favorables para un desarrollo emocional orientado al bienestar y el respeto de los estudiantes hacia su persona y los demás.
- Las emociones pueden ser objeto de análisis, como parte de la educación socioemocional, así como del desarrollo de estrategias para regularlas y ponerlas al servicio del bienestar, el aprendizaje y la convivencia. En la educación media superior los estudiantes requieren apreciar las condiciones y capacidades que les permiten manejar sus emociones a su favor.
- La profunda conexión de las emociones con el aprendizaje y los aspectos cognitivos involucrados en este plantean el reto de orientarlas y conducir las hacia estados que favorezcan y estimulen el deseo de aprender, al tiempo que reduzcan aquellas que lo entorpecen.

- El reconocimiento de las emociones y la manera de manejarlas constituyen una tarea sustantiva de la escuela, por lo que cada docente, desde su asignatura, puede identificar las condiciones que contribuyen a superar estados emocionales que limitan el aprendizaje de sus estudiantes, así como las oportunidades para fortalecer las habilidades socioemocionales que los motivan a aprender. Por otro lado, al reconocer la necesidad de trabajar en torno a las reacciones espontáneas y los aspectos intuitivos de las emociones, se han generado estrategias que orientan la reflexión y el análisis de los estudiantes sobre sus propias emociones en los diversos contextos en que se manifiestan a fin de que logren un manejo emocional que contribuya a su bienestar y aprendizaje (SEP, 2018, pp. 87-88).

En las premisas pedagógicas textualmente retomadas de la propuesta curricular en revisión, se observa un cúmulo de prescripciones que reconocen las emociones como elementos centrales de los estudiantes en formación. Sin embargo, el manejo emocional está centrado en el desarrollo de las HSE como si la pretensión fuera manejar las conductas emocionales para propiciar ambientes de aprendizaje. No se considera lo que Macazga, Vaquero y Gómez (2013) reportan desde su experiencia en la formación docente, donde aseguran que el trabajo corporal consciente es indispensable para integrar lo que Casassus (2007) denomina el ser racional y el ser emocional.

En el apartado que explicita las bases pedagógicas de la propuesta académica se señala a modo de conclusión que “la educación socioemocional busca promover el desarrollo de habilidades, basadas en la capacidad cognitiva, para el manejo de emociones y la generación de relaciones sociales constructivas” (SEP, 2018, p. 89). Es evidente el carácter logocentrista de las bases pedagógicas mostradas porque centra la “capacidad cognitiva” como base del conocimiento sobre las emociones y la carencia del reconocimiento de sí a partir del cuerpo propio y de los otros. Al privilegiar el ser racional, las actividades escolares se centran únicamente en la capacidad de cognición de los estudiantes que empobrecen el acto educativo y la labor docente. Casassus (2007) señala, por su parte, que el aprendizaje es un proceso más emocional que cognitivo, esto es, depende de lo que sucede a nivel emocional en cada experiencia de los seres humanos. Esto incluye a la escuela, la forma en que se enseña y la vida emocional de los propios docentes.

2.3 ¿Cómo se conciben curricularmente las habilidades socioemocionales?

Las HSE son definidas en el documento anteriormente citado como

las capacidades que permiten a una persona comprender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas a favor de su bienestar, establecer relaciones constructivas y solidarias a partir de la empatía, y tomar decisiones responsables. [...] Dichas habilidades pueden aprenderse de manera deliberada a través de estrategias individuales y grupales: se construyen a partir de diversas herramientas o capacidades de pensamiento. (SEP, 2018, p. 121)

La propuesta promueve cursos para los estudiantes en donde se incorporan lecciones y actividades de aprendizajes orientadas a desarrollar las HSE, con una duración aproximada de veinte minutos, y van acompañadas con orientaciones didácticas para que el docente apoye el desarrollo de las HSE de sus estudiantes.

Sin embargo, se pretende que el profesorado promueva el desarrollo de las HSE sin haber sido capacitado o, en el mejor de los casos, haber recibido un curso en línea en donde el principal objetivo era conocer el programa y las ventajas de desarrollar las HSE. Pero falta crear espacios en donde el profesorado se sienta escuchado, acompañado y que pueda pasar por un proceso similar al que pretende que desarrolle con el alumnado. Es necesario comenzar con el profesorado para después trabajar con el alumnado y no al revés, como se está haciendo actualmente. Es importante señalar que la capacitación tiene que ser presencial y no solo en línea, ya que para desarrollar HSE es necesario involucrar el cuerpo, sentir, poner en práctica y eso solo se logrará si existen espacios seguros en donde se puedan crear situaciones simuladas y protegidas para manifestar las diversas emociones, por lo que también se requiere de personal capacitado para llevar los grupos.

Otra de las dificultades es que las HSE se deben realizar en el aula en un momento determinado de la clase, pero son lecciones escritas que se llevan a cabo en veinte minutos destinados para ello. Están desvinculadas de lo que ocurre todos los días en la escuela; por ejemplo, dificultades para trabajar en equipo, respeto por los compañeros, etc. Se sugiere que se implementen estrategias que permitan el desarrollo de las HSE dentro de la cultura escolar, en donde estén presentes en todo momento y no solo en un momento del día. Ante esta situación es común que los docentes, al no saber cómo desarrollar las HSE en los estudiantes, las consideren como una

carga de trabajo y las realicen para cumplir, pero no les den la importancia y el seguimiento necesario.

En cuanto a las lecciones que recuperan en la lectura de textos, retoman alguna situación ficticia o real y se comparte con el grupo. Predominan las habilidades cognitivas más que emocionales, y el trabajo con el cuerpo es escaso o inexistente. En este sentido señala Citro (2018) que “reproduce la hegemonía logocéntrica de la textualidad” al poner al centro de las actividades la lectura de textos. Se dejan de lado otro tipo de actividades que permiten a los estudiantes reconocer cómo están, cómo se sienten, cómo está su cuerpo, qué necesidades tienen o qué emociones se hacen presentes en sus vidas últimamente, solo por mencionar algunas de las situaciones que se podrían explorar. Pero, en lugar de ello, se sitúan en la lectura de cuestiones hipotéticas que describen casos lejanos y no rescatan la experiencia propia ni de los otros seres con los que se convive a diario dentro y fuera de la escuela.

Además, el tiempo destinado para estas actividades es insuficiente para que los estudiantes se apropien o lleguen a comprender en su totalidad lo que se pretende desarrollar. El programa en cuestión inicialmente recupera las habilidades de índole intrapersonal (autoconocimiento y autorregulación), posteriormente las de índole interpersonal (conciencia social y colaboración) y finalmente las más complejas (toma responsable de decisiones y perseverancia). Para los fines de este estudio retomaremos las dos primeras habilidades clasificadas en la propuesta curricular como de índole intrapersonal. Aunque nosotras, como equipo de investigación, consideramos que la relación con el otro es imprescindible para el desarrollo del autoconocimiento y la identificación de las emociones propias.

2.4 Autoconocimiento

El autoconocimiento es concebido en esta propuesta educativa como la habilidad para conocerse y valorarse. Para desarrollar esta habilidad desde esta visión se considera

que los estudiantes dirijan la atención hacia su mundo interno y tomen conciencia de lo que les define como individuos. Implica también reconocer cómo las emociones influyen en las experiencias y en los comportamientos personales, y poder expresarlas satisfactoriamente. Un aspecto importante en el desarrollo del autoconocimiento, es la toma de conciencia acerca de las actitudes y creencias que cada persona tiene sobre sí misma, así como el aprecio y la confianza que tiene en su propia capacidad de cambio para alcanzar sus metas. (SEP, 2018, p. 135)

Es preciso señalar que este programa considera diversos ejercicios de respiración con los estudiantes para el desarrollo del autoconocimiento en búsqueda de que los estudiantes puedan hacer una pausa en la rutina diaria, tomarse unos minutos para sí y recuperar la relación con su cuerpo al detenerse para sentirlo, escucharlo y relajarlo. Sin embargo, el tiempo para la realización de este tipo de intervenciones es de veinte minutos a la semana y se solicita que los docentes sean los que las lleven a cabo durante sus clases. Efectuar este tipo de actividades representa generalmente para los docentes acciones prescriptivas que no contribuyen al desarrollo de la asignatura a su cargo. Para algunos puede resultar inclusive en cargas curriculares extras que no hacen por cuestiones de tiempo. Consideramos que, en el mejor de los casos, cuando la reflexión sobre las emociones se realiza, estará centrada en las preguntas y respuestas que de manera individual serán contestadas por los estudiantes en detrimento de otras formas de autoconocimiento. Estas prácticas favorecen las capacidades cognitivas en solitario y se relacionan con el desarrollo de habilidades para responder exámenes o evaluaciones que privilegian la calificación al conocimiento.

Por su parte, Macazga, Vaquero y Gómez (2013), en un estudio sobre la formación de docentes y el desarrollo de habilidades socioemocionales, se refieren de manera particular a la construcción del autoconocimiento. En este sentido afirman que su desarrollo debe centrarse en diversas prácticas que permitan a los seres humanos recuperar la comunicación con su cuerpo (Macazga, Vaquero y Gómez, 2013, p. 140). Estar en contacto con el cuerpo permite a las personas sentirse, saber cómo están, saber qué es lo que sienten, cómo se sienten, qué necesitan. Aseguran que la práctica de la respiración, como técnica de relajación, es un recurso fundamental para recuperar el cuerpo y tomar conciencia de cómo la emoción se presenta a través de él. Al reconocer y estar conscientes de las emociones que nos habitan podremos conocernos. No existe autoconocimiento si no se favorece un espacio de contacto con nuestro cuerpo.

Nuestro equipo retoma la relación entre cuerpo y autoconocimiento expuesta por las autoras citadas en el párrafo anterior. Por lo tanto, partimos del principio de concebir el autoconocimiento como acto de conocer y reconocer, esto es, no lo reducimos a una acción logocentrista. Consideramos que para tener un conocimiento de sí mismo es necesario conectar primero con nuestro propio cuerpo. La experiencia de exploración profunda de nuestras emociones para escucharnos y comprender qué es lo que siento, qué es lo que me pasa, porqué reacciono de una manera o de otra, no es posible sin

tener contacto con mi propio cuerpo (Gendin, 1983). Entablar un diálogo consciente conmigo mismo me revelará cuestiones importantes sobre mí y me permitirá, al momento de relacionarme con otros, conocer el mundo que me rodea de forma integral: mi cuerpo-el cuerpo otro- la espacialidad-el tiempo-las emociones. La mirada de Alzuru (2018) nos habla en términos del cuerpo expandido, un cuerpo desde adentro y desde afuera: “El cuerpo se expande, se reinventa [...], convida sin prescribir” (p. 7).

Al retomar la posibilidad de expansión del cuerpo que hace contacto con los otros desde adentro y desde afuera, reivindicamos su importancia para el desarrollo de las HSE. Nuestra propuesta en términos pedagógicos recupera la corporeidad como herramienta didáctica en el aula. Si los docentes hacemos uso del cuerpo como el primer recurso del cual disponemos para favorecer cualquier aprendizaje —no solo el autoconocimiento—, podremos centrar a nuestros estudiantes y a nosotros mismos como la fuente primigenia para conocernos. Asimismo, se busca el desarrollo ulterior de conocimiento sobre y con los otros en encuentros que favorezcan vínculos emocionales que contemplen también relaciones con el cuidado a la naturaleza. Centrar el autoconocimiento desde la posibilidad del cuerpo expandido que habitamos no solo propiciará conocimientos sobre sí mismos, los otros y lo que nos rodea en el aula, sino en cualquier contexto.

2.5 Autorregulación de las emociones

Según la propuesta curricular, la regulación de las propias emociones se adquiere paulatinamente a lo largo del desarrollo de las personas desde la primera infancia. En este aprendizaje, las figuras adultas cercanas ejercen una labor fundamental como “reguladores” externos. Después la convivencia con pares exige el fortalecimiento de esta habilidad, ya que modula los intercambios entre unos y otros. En este sentido, el contexto escolar ofrece valiosas oportunidades para que las y los estudiantes practiquen y fortalezcan su autorregulación, pues la relación cotidiana con compañeros y docentes, así como las actividades escolares, despiertan emociones que es necesario moderar y aprovechar para potenciar el aprendizaje y bienestar. Por lo tanto, la finalidad es desarrollar en los estudiantes “la habilidad de regular la intensidad, duración o frecuencia de sus emociones con el fin de favorecer su aprendizaje, la convivencia, el logro de metas y su bienestar” (SEP, 2018).

Es imprescindible hablar del control como forma de regulación de las emociones para hacer visible “la micropolítica de matrices de la

modernidad-colonialidad-heteronormatividad y las prácticas hegemónicas de la modernidad-colonialidad” (Citro, 2018), que son normalizadas a través del desarrollo de las HSE. A nadie le parece mal que en el nombre de la convivencia y el bienestar los estudiantes desarrollen habilidades emocionales. No obstante, lo que está implícito en las propuestas logocentristas es que las emociones deben controlarse. Regular la intensidad y frecuencia de una emoción para favorecer el aprendizaje y el logro de metas habla más bien del disciplinamiento del cuerpo y lo que el cuerpo siente. Las micropolíticas del disciplinamiento y la normalización se encuentran, como señala Citro (2018), en la “organización de procesos (especialmente los pedagógicos) en esquemas evolutivos prefijados” (p. 26). Desde estas micropolíticas se tiene una visión tan reduccionista del comportamiento y las emociones humanas que se pretende considerar que la ansiedad, la ira o la tristeza de los estudiantes, así como la delincuencia, los feminicidios y la violencia exacerbada dejen de existir en el país solo con pedir que las personas que ejercen estos actos paren de hacerlo porque deben de regular su frecuencia, duración o intensidad en nombre de la buena convivencia. Desde luego, esto no es posible.

Consideramos que, contrariamente a la idea de regular las emociones, debemos en principio reconocerlas e identificarlas desde una conexión que rompa con la escisión del cuerpo y la mente que existe en la escuela desde la tradición escolástica. Acortar la separación entre el cuerpo y la mente es imprescindible desde un acompañamiento que permita a las personas, docentes y estudiantes, reconocer las emociones que nos habitan y que forman parte de nuestra personalidad.

Por último, cabe señalar que la propuesta de las HSE considera que el autoconocimiento y la autorregulación de emociones permitirá que los estudiantes construyan una conciencia social que los lleve a convivir en búsqueda del bien común. Pero desafortunadamente no se considera la perspectiva de género en ello. La carencia de esta visión no permite a los estudiantes tomar conciencia de las condiciones de género que los y las constriñen en una sociedad basadas en jerarquías de desigualdad. Los constructos relacionales de nuestros estudiantes, en lugar de establecerse en relaciones de poder jerárquicas de ningún tipo, es necesario construirlos en relaciones dialógicas, de apoyo y de construcción colectiva del conocimiento. Para nuestro equipo es imprescindible facilitar la creación de relaciones en colabor entre los estudiantes con nosotras y entre nosotras para la conformación de prácticas de conocimiento otros (Leyva et al., 2015).

En este sentido Matoso (2007) señala que en la sociedad occidental existe un borramiento del cuerpo y existe una confusión entre organismo y cuerpo. El organismo remite a la especie y el cuerpo remite a la persona, a la construcción de identidad humana en relación con otros cuerpos. El sentir del cuerpo se deja de lado; se estudia, pero no se "vive". El cuerpo queda fuera de nuestra lógica y nos vivimos desfragmentados. Mientras damos importancia a lo cognitivo y a los pensamientos, sin darnos cuenta vamos olvidando el cuerpo y la relación que existe con emociones, sensaciones, percepciones y con el disfrute de la vida. Asimismo, menciona que el aprendizaje no contempla el cuerpo como constituyente de la integridad de una persona. Entonces se pregunta cómo los jóvenes se apropian de su cuerpo, enfrentan la timidez, la sexualidad, lo que significa el contacto, la piel, la mirada, la desnudez y la seducción. ¿Quién se hace cargo de estas temáticas en los distintos niveles educativos?

Resignificar el autoconocimiento sobre nuestro cuerpo, su relación con el espacio y el tiempo, las emociones, las sensaciones, sus cuidados, la sexualidad, el deseo, el placer y los contactos corporales, así como resignificar la violencia simbólica, psicológica y física se convierten en acciones prioritarias para cualquier desafío pedagógico y escolar.

En este escenario surge entre nosotras, tres docentes, la necesidad de reunirnos para colaborar en el diseño de una intervención/investigación que nos permitiera explorar y conocer sobre otras formas de acompañar el autoconocimiento y el reconocimiento de las emociones propias y de los otros. Para ello decidimos intervenir pedagógicamente con dos grupos que cursan segundo y cuarto semestre de la licenciatura en nutrición en una IES de sostenimiento particular en la Ciudad de México. Actualmente se llevan a cabo sesiones semanales de dos horas cada una, donde cuarenta y cuatro estudiantes participan: seis hombres y treinta y ocho mujeres entre diecinueve y treinta años. La mayoría de ellos no están casados y tienen un nivel económico medio. Se decidió este espacio de intervención para realizar este estudio debido a las facilidades de acceso a los grupos y la disposición hacia nuestro trabajo otorgado por la IES.

Las preguntas que guiaron nuestra intervención/investigación son las siguientes.

2.6 Preguntas de investigación

1. ¿Qué experimentan en cada sesión de intervención didáctica los estudiantes en sus propios cuerpos en los ámbitos individual y relacional?
2. ¿Este tipo de intervención didáctica puede favorecer el autoconocimiento y el reconocimiento de las emociones en y desde sus cuerpos?
3. ¿De qué manera la reconstrucción individual y la escritura en colabor de sus relatos sobre su experiencia en la intervención didáctica les permite reconocer sus emociones, las cargas de género y la conciencia sobre sí mismos y sobre el otro?

2.7 La metodología intervención/investigación desde la colabor

Esta intervención/investigación se sitúa en la postura de estudios subalternos, que parten de premisas que problematizan el conocimiento, la investigación y su relación con formas de poder, así como están basadas en la colabor y en otras prácticas de conocimiento. Estos tipos de encuentro sin jerarquías son denominados "prácticas otras de conocimiento o paradigmas otros" (Mignolo, 2003; Leyva et al., 2015) porque permiten construcciones dialógicas, donde las estudiantes y las docentes narran y recrean relatos sobre sus procesos de autoconocimiento y las emociones identificadas a través de la experiencia. Es una experiencia en toda la connotación de la palabra porque permiten la experimentación con el cuerpo y desde el cuerpo propio y de los otros.

La construcción narrativa de la experiencia desde lo individual y colectivo permite la escritura dialógica del relato. Para la construcción de los relatos se realizaron varios ejercicios de redacción en colabor sobre los diversos momentos de la experiencia o práctica otra de conocimiento. Desde el acompañamiento entre pares y el respeto de lo íntimo que la persona comparte, la colabor descoloca las formas clásicas de poder donde el que investiga sabe e interpreta al sujeto investigado (Leyva et al., 2015).

Las fases de intervención/investigación y su metodología de implementación didáctica son descritas a continuación en la figura 1.



Figura 1. Fases metodológicas y pedagógicas de intervención/investigación

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, la estructura metodológica estuvo organizada primero en la intervención pedagógica con las y los estudiantes dentro del tiempo de clase (dos horas). Para los fines de este documento solo daremos cuenta de las sesiones de clase en que se intervino con una actividad de contacto de manos. Esta actividad se retoma desde la metodología de sensibilización corporal de Sanz (1997), quien señala que existe una escisión entre la razón y el cuerpo. Para lograr su integración, esta autora propone el método de sensibilización corporal y autosensibilización, el cual es un proceso didáctico y psicoterapéutico mediante el cual acompaña a las personas para recuperarse de dicha escisión y reconocerse a través de su cuerpo, sus sensaciones, emociones, pensamientos, fantasías, etcétera.

Es así como las actividades sugeridas por este método con y desde el cuerpo acompañan el autoconocimiento y la identificación de las emociones propias y de los otros.

En el presente documento se dará cuenta únicamente de tres intervenciones realizadas con el grupo de estudiantes participantes con la actividad de contacto de manos, que sitúa al cuerpo en un recurso didáctico para prácticas otras de conocimiento. En la primera de ellas se llevó a cabo el contacto de manos, la escritura individual del relato y una plenaria para acompañar construcciones dialógicas de conocimientos otros. La segunda y la tercera sesión permitieron continuar las construcciones dialógicas y la escritura de los relatos en colabor.

2.7.1 Instrumentos para la construcción en colabor de los datos

Las herramientas de indagación fueron:

- Diario de campo sobre las intervenciones pedagógicas.
- Registros ampliados de observación de cada una de las sesiones de intervención pedagógica.
- Construcción de relatos individuales y en colabor.
- Relatos de experiencias de las investigadoras/docentes.

2.7.2 Análisis de datos y construcción de líneas de análisis

Para la construcción de líneas de análisis dialógicas consideramos que la principal tarea es acompañar a los docentes a través del método de sensibilización corporal, porque la experiencia de sentir el cuerpo y sus emociones no puede enseñarse desde lo cognitivo. Es necesario realizar las actividades propuestas por Sanz (1997) para entablar un diálogo interno con las sensaciones y emociones propias y posteriormente poder acompañar a los otros.

Haber realizado este trabajo corporal nosotras mismas nos brinda la oportunidad de conocer las oportunidades que brinda para el autoconocimiento la identificación de las emociones. Al partir de la premisa de la colabor, nuestros propios relatos sobre el contacto de manos serán material analítico, al igual que todo lo observado y registrado por las tres docentes durante las sesiones de trabajo, las plenarias y las construcciones dialógicas de los relatos tanto individuales como colectivos.

Para el análisis de las experiencias recogidas durante la intervención, será necesario construir líneas dialógicas de análisis. En este documento decidimos organizar la presentación de ciertos fragmentos de los relatos de los y las estudiantes participantes en dos ámbitos: individual y relacional.

Lo individual dará cuenta de narrativas que nos comparten reflexiones sobre el mundo personal. En los relatos considerados del ámbito relacional encontramos narrativas que comunican otros elementos externos al cuerpo propio, pero que se hacen presentes en él. Muestran emociones, sensaciones, prejuicios, memorias corporales y otros elementos que dan cuenta de lo que el contacto con el otro nos permite o no. Estos ámbitos dialógicos serán analizados de manera transversal en las cuestiones de autoconocimiento y emociones que aparecen en los fragmentos de los diversos relatos que más adelante se presentan.

2.8 La intervención didáctica: el contacto de manos

Esta es una actividad de autoconocimiento y expresión no verbal (figura 2). Se han numerado las indicaciones solo para dar un formato explicativo sobre la manera en que se trabaja, pero es solo un acercamiento a cómo se puede ir acompañando a los participantes. No es una guía prescriptiva de cómo hacerlo. Se recuperó de este modo para la finalidad del estudio.

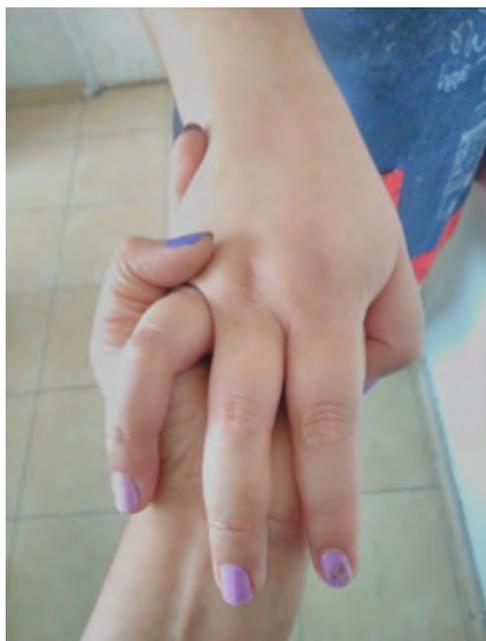


Figura 2. Ejercicio de manos, escena de la primera intervención con estudiantes, en encuentro corporal es fluido y cercano

Fuente: Ana Solís, archivo personal, 2019.

2.9 La conformación de parejas y su primer contacto

Indicaciones a los estudiantes participantes:

1. Vamos a hacer una actividad para que se conozcan más. Busca una pareja, de preferencia alguien que no conozcas o con la que convivas poco. Se colocan por parejas frente a frente y cierran los ojos. Con los ojos cerrados, primero que nada, aflojas el cuerpo y respiras tranquilamente para centrarte tú. Ahora sientes a la otra persona frente a ti, sientes su presencia y poco a poco vas a entrar en contacto con ella a través de tus manos (figura 3).



Figura 3. Escena de la segunda intervención con el ejercicio de manos.
Los estudiantes se entregan a la actividad

Fuente: Ana Solís, archivo personal, 2019.

2. Te vas a presentar a la otra persona a través de tus manos. Imagínate que no la conoces y que vas a tratar de conocerla y presentarte ante ella. Le vas a decir quién eres, escuchas también a través de tus manos a la otra persona, mira si puedes dialogar. Fíjate en qué te ocurre a ti en el cuerpo, identifica qué experimentas, fíjate qué sensaciones corporales aparecen, alguna emoción. Trata de escuchar a la otra persona (figura 4).



Figura 4. Durante la intervención con el ejercicio de manos, esta pareja tuvo cercanía y mostraron confianza al explorar las manos de su pareja.
Segunda intervención.

Fuente: Ana Solís, archivo personal, 2019.

Se da un tiempo propicio para el contacto y el encuentro entre ambas personas. Se observa y registra la manera en que interactúan.

3. Poco a poco se van despidiendo, para quedarse en su espacio personal para reflexionar cómo ha sido este encuentro. ¿Qué me ha pasado? ¿Me ha sido fácil o difícil hablar y escuchar a la otra persona? ¿Qué problemas tuve? ¿Qué tiene que ver lo que sentí con mi vida? Dejar tiempo para que la persona reflexione.
4. Poco a poquito vas abriendo los ojos para compartir con la pareja, lo que quieras compartir sobre lo que te ha sucedido. Se puede acompañar este momento compartiendo que estamos aprendiendo a escucharnos. Yo siento cosas, yo me doy cuenta de que siento, que me va bien o que me va mal. Estamos haciendo el contacto de manos para que escuches. Te des cuenta de que sientes. Aunque es en parejas el trabajo es individual.
5. Se pide nuevamente a los estudiantes que busquen otra pareja para realizar la experiencia nuevamente.
6. Se pide colocarnos en un círculo para organizar una plenaria. Hacemos una ronda para compartir: ¿Cómo les fue? ¿Cómo se sintieron? ¿Alguien quiere comentar? (figura 5).



Figura 5. Durante la tercera intervención realizando las relatorías en coabor. Las y los estudiantes se agrupan para escribir sus relatos

Fuente: Ana Solís, archivo personal, 2019.

Las construcciones dialógicas de la experiencia se recopilan a través de los relatos que cada uno de los participantes escribe sobre su experiencia. En las dos siguientes sesiones se construyen en colabor los ámbitos analíticos sobre cuestiones que les revelen quiénes son ellos, qué emociones reconocen, qué emociones tienen que ver con las memorias corporales y sus historias de vida, qué implicaciones de género pueden reconocer en ello, cuáles son los prejuicios que atraviesan sus cuerpos y la regulación de sus conductas, entre otras reflexiones colectivas que se acompañan de la intervención pedagógica de las docentes/investigadoras.

Acompañar los encuentros de contacto de manos entre los estudiantes no se puede prescribir. Por el contrario, las emociones y el autoconocimiento de cada una de las personas que participa son tan diversos como la multiplicidad de seres humanos que puede caber en las aulas de cada una de las escuelas del planeta. La necesidad de acompañar también a los docentes y aprender de sus propias experiencias es evidente. Nuestra propuesta dialógica en colabor nos parece hasta ahora una de las formas que hemos encontrado para poder acompañarnos a nosotras mismas y a nuestros estudiantes.

2.10 Las experiencias corporales y los relatos en colabor. Las docentes/investigadoras

Dos de nosotras cursamos actualmente estudios de doctorado, una en psicología y la otra en ciencias sociales y humanísticas, la tercera de nosotras tiene la maestría en psicología. Tenemos entre dos y quince años en ejercicio de la docencia en el nivel básico, medio superior y superior. La búsqueda de otras formas de enseñanza que no estuvieran basadas en relaciones

jerárquicas de poder y logocentristas nos llevó a formarnos como especialistas en autoconocimiento, sexualidad y relaciones humanas en terapia de reencuentro donde conocimos el método de sensibilización de Sanz (1997), el cual hemos experimentado a través de los años. Por cuestiones de espacio decidimos presentar uno de los relatos realizado por una de nosotras porque consideramos que es representativo y da cuenta de la experiencia vivida a través del contacto de manos.

2.11 Relato de experiencia de una docente/investigadora. Actividad de contacto de manos

La primera vez que realicé esta actividad me sentía nerviosa y me preguntaba cómo podría comunicarme con las manos si la única comunicación que he tenido siempre ha sido a través de la voz. Al inicio del contacto me sentí torpe, sin saber qué hacer, pero mi compañera fue muy cálida y me hizo sentir en confianza para intentar algunas cosas, como tocar las yemas de los dedos, acariciar sus manos, jugar, etc. Entonces comencé a relajarme y a disfrutar las sensaciones. En ese momento me di cuenta de lo mucho que me gustaba el contacto, pero que hace tiempo lo había dejado de hacer porque en mi familia era mal visto que la gente se tocara por las connotaciones sexuales. Al ser mujer fui aprendiendo que no me debía acercar a las personas y menos a los hombres, porque eso implicaba que no era una mujer “decente” y que me estaba “ofreciendo”. A partir de esta actividad reconozco el disfrute que tiene el contacto humano y me doy cuenta de que lo dejé de hacer por miedo a lo que dirían de mí.

También me di cuenta de que se puede establecer una comunicación muy profunda e íntima sin necesidad de decir palabras, y que eso permite conocer a la persona sin prejuicios y etiquetas.

Pude reconocer que los otros son personas que se parecen a mí, que también sufren, tienen miedos, quieren cosas y se frustran al igual que yo. Ese otro, que en un primer momento me parecía tan lejano y difícil de comprender, se puede volver cercano después del contacto.

La actividad me permitió reflexionar que todas las personas tenemos cosas que les pueden gustar o no a los demás, y que todo es parte de nosotros(as).

Fui consciente de que en una misma persona había cosas que me podían gustar y otras que no; la perfección es solo una ilusión, por eso es importante reconocerse y aceptarse como se es.

En este relato la docente nos comparte cuestiones del ámbito individual que tienen que ver con cuestiones de género desde lo relacional, pero que a su vez son producto de su propia historia de vida y de cómo la familia nos va orientando en la forma de comportarnos en el mundo según unas normativas que dominan lo que podemos hacer o no con nuestro cuerpo.

El contacto de manos recupera el cuerpo como un recurso didáctico donde nacen las emociones que atraviesan nuestros propios diálogos internos y las relaciones con los otros. Es aquí precisamente donde reside el interés de nuestra parte en proponer una intervención basada en y desde el cuerpo para el reconocimiento de quién soy y qué emociones me habitan. De manera sincrónica también se busca propiciar el encuentro con el otro, identificar o desidentificarme con él y conocernos o no, pero desde conocimientos otros y no únicamente a partir de la reflexión centrada en la lectura de textos y las ideas que en principio se gesten o se desprendan de ese acto.

En el relato presentado se puede observar que los ámbitos individual y relacional están todo el tiempo imbricados a través de las sensaciones y emociones. Sin embargo, para su estudio decidimos presentarlos, como ya hemos dicho, en forma de ámbitos dialógicos.

2.12 Ámbito individual

El cuerpo es la herramienta principal para interactuar con el mundo que nos ofrece información sobre la forma en que procesamos las experiencias que nos acontecen. Dicha información se manifiesta a través de la tensión muscular, sensaciones internas (por ejemplo, dolor de estómago, náuseas, entre otros). Tener en cuenta las sensaciones del cuerpo nos permite saber que nos pasa, tener estrategias para manejar nuestra conducta y no dejarnos llevar por las emociones.

A pesar de que todos los días y durante todo el día experimentamos sensaciones, pocas veces nos detenemos a observar estas sensaciones e ignoramos el peso que tienen en la manera en que interpretamos el mundo y cómo nos mueven a la acción, incluso sin darnos cuenta. Por ejemplo, cuando experimentamos sensaciones agradables generalmente somos más amables, y cuando tenemos sensaciones desagradables podemos ser groseros con otros. Por ello, es importante que las personas reconozcan las sensaciones corporales.

La actividad de contacto de manos permite que los participantes se dejen un poco de la rutina escolar diaria y reconozcan diversas sensaciones corporales, como temperatura, tensión muscular y su propia respiración.

Fragmentos de relatos sobre las sensaciones corporales:

- Noté que mi piel era mucho más fría que la de la otra persona.
- Me di cuenta [de] que mi respiración comenzó a ser más tranquila y mis latidos del corazón estaban menos fuertes.
- Comencé a sudar un poco y percibía los latidos de mi corazón. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 21 de junio de 2019)

Cuando dirigimos nuestra atención conscientemente hacia las sensaciones del cuerpo podemos identificar las emociones y lo que nos pasa. Sanz (2004) expone que las emociones se expresan (y pueden verse) en el cuerpo. La manera en que colocamos el cuerpo (la posición corporal) expresa una forma de situarnos también frente a nuestras emociones. Hay una respiración de las emociones, una tensión corporal, una expresión del cuerpo, una manera de mirar y de situarse frente a los demás, frente al mundo y al otro(a).

Fue importante observar las posturas corporales, las expresiones faciales y los movimientos de los participantes, ya que esto nos daba indicios de lo que estaba ocurriendo. Por ejemplo, durante la actividad se observó que los participantes frotaban sus manos en la ropa, tenían movimientos constantes de piernas y el cuerpo se veía tenso, lo cual nos indicó que había nerviosismo. Esta situación se observó durante la construcción de los relatos dialógicos, en donde la mayoría de los participantes pudieron identificar los sentimientos y emociones que habían tenido durante el contacto de manos, cómo se reflejaban en su cuerpo y en algunos casos qué relación tenía con su vida.

Fragmentos de relatos sobre el reconocimiento de sentimientos y emociones:

- Me sentía tensa, la espalda me dolió en un momento, pero después de que me relajé me sentí ligera.
- Me di cuenta [de] que soy muy nerviosa y que al llorar salen mis emociones.
- En realidad yo no me encontraba en condición de transmitir algo positivo, porque me encuentro triste. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 21 de junio de 2019)

Sin embargo, para algunos estudiantes fue complicado describir las emociones que habían sentido.

Fragmento de un relato dialógico sobre dificultades para el reconocimiento de emociones: "Sentí muchas cosas que no sé de qué manera explicar porque siento que por el momento mis emociones están un poco revueltas y eso mismo hizo que al momento de hacer el ejercicio se me revolvió todo un poco" (Participante de la actividad, comunicación personal, 24 de junio de 2019).

Cuando los estudiantes logran identificar qué pasa con su cuerpo, es más fácil que puedan saber que les ocurre y por qué. A partir de esta identificación pueden entender sus emociones y la relación que existe con sus pensamientos y conducta, además de que puedan transformar sus emociones y actuar de diferente manera a lo que saben hacer.

Para Sanz (2004) las emociones no son ni buenas ni malas. Simplemente son emociones, una forma del sentir humano, una forma de manifestación energética del organismo. Las emociones aparecen y desaparecen, se transforman, se reciclan. Pero cuando no se saben manejar, en especial las denominadas "negativas", cuando se bloquean o no se reconocen, generan daño y son destructivas. De ahí la importancia de identificar las emociones, pero también de aplicar conscientemente estrategias para que, cuando se reconozcan, se pueda saber qué es lo que nos está pasando y qué es lo que estamos sintiendo antes de actuar de manera refleja.

En los siguientes fragmentos se puede observar cómo los estudiantes logran utilizar la respiración como una herramienta para reconocer sus emociones y sensaciones.

Fragmentos de relatos sobre la transformación de emociones:

– Al principio me sentí un poco nerviosa, pero después me relajé y me sentí tranquila y en confianza.

– Al comienzo tenso y paulatinamente me fui soltando, y hasta el peso de mis hombros disminuyó, al final sentí tranquilidad.

– A primero darme un respiro y después hacer lo que tenga que hacer pero no sin antes escucharse a uno mismo y tranquilizarse.

– Que me pude relajar siempre ando estresada y mal y en ese momento se te olvida que tienes cosas que hacer y te relajas. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 24 de junio de 2019)

El cuerpo no solo nos vincula con las emociones, sino con nuestra historia de vida. El cuerpo tiene memorias corporales. Cuando se da el contacto físico,

es posible que se reactiven esas memorias y vengan a la mente recuerdos que pueden estar muy bien identificados o que no se sabía que estaban ahí.

Fragmentos de relatos sobre las memorias corporales:

– Hubo un momento en que a mi compañera comenzaron a sudarle un poco las manos y eso me hizo recordar que cuando yo era más pequeña me sudaban mucho las manos y esa sensación me hacía sentir incómoda

– Que se llegan a la mente recuerdos que se vuelven muy agradables porque con mi ex sentía confianza y con la mano que toqué igual

– Sentí muchas ganas de llorar por unos problemas que se me vinieron a la mente. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 26 de junio de 2019)

Las cuestiones de género se hicieron presentes en la forma en que los estudiantes establecieron contacto. En la plenaria algunos estudiantes señalaron que el contacto era diferente si sabían que era una persona del sexo contrario y, en algunos casos, traía recuerdos sobre relaciones de pareja. También se pudo observar que las mujeres tienen un contacto más suave, mientras que el contacto de los hombres es más fuerte. En el caso de ser dos hombres se observó que “chocaban” las palmas y su saludo era rápido y con más fuerza. Esto nos indica la importancia de revisar las cuestiones de género.

A partir de esta actividad los estudiantes reconocen que es importante detenerse para escuchar al cuerpo, lo cual les permite conocerse, transformar emociones, relajarse, generar bienestar y tranquilidad.

Fragmentos de relatos sobre darse un tiempo para escucharse:

– Que siempre hay que darse al menos unos minutos de nuestro tiempo para meditar y escuchar un poco a nuestro propio cuerpo, ya que a veces estamos tan enfocados en nuestras actividades cotidianas que olvidamos lo más importante que es el cómo nos sentimos con nosotros mismos, tanto emocional como físicamente.

– Que a veces hay que darse tiempo de respirar, y escucharse a uno mismo y lo que nuestro cuerpo nos quiere decir.

– La actividad en general te relaja un poco, te dedicas un tiempo a dejar de pensar en los trabajos, tareas, etc. y te olvidas por un momento de que vamos a prisa todos los días. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 26 de junio de 2019)

2.13 Ámbito relacional

Sanz (1995) menciona que el espacio personal, en términos generales, es nuestra vida, la forma en que cada uno de los individuos que componen el vínculo estructura su mundo, es decir, cómo se sitúa frente al exterior y frente a sí mismo(a). Distingue en el espacio personal de un individuo tres espacios o áreas interrelacionadas: interior, relacional y social.

- a. El espacio interior: es lo que vivimos, sentimos, pensamos y que nadie puede conocer a menos que lo exterioricemos. Puede suponer nuestro mundo de fantasías, recuerdos, sentimientos, miedos, ilusiones, etc.
- b. El espacio relacional: es la manera en que nos colocamos frente a la otra persona. La dinámica de la relación se desarrolla en un espacio, en el lugar de la relación.
- c. El espacio social: consiste en el lugar o lugares sociales que ocupamos en cada momento (profesión, estatus social, roles, etc.) y que están determinados por el marco social.

Cuando el espacio personal no es reconocido por la persona es fácil que haya una falta de identidad o una dificultad para saber "quién soy yo", "qué quiero", "qué deseo hacer", "qué me gusta". Por ello, hay que darse un espacio para la toma de conciencia de sí, la meditación, la reflexión, la toma de decisiones, contactar con nuestras dudas, miedos y deseos: en eso consiste construir nuestra identidad. Identificar el espacio personal es reconocer y entender el concepto de individualidad y con ello entender más el sentido de libertad, identidad o separación.

Tener un buen sentido de identidad permite saber qué se quiere compartir y continuar manteniendo a la vez un nivel de desarrollo como persona, tanto en aspectos compartidos como no compartidos. La clave es mantener en cada momento el equilibrio entre libertad y seguridad, saber compartir manteniendo un respeto a sí mismo(a), a la propia libertad; no aceptar aquello que no se desea a cambio de ser querido(a).

En la actividad de contacto de manos podemos observar que los participantes logran identificar el propio espacio personal y marcar límites, así como respetar el derecho al espacio de la otra persona.

Fragmentos de relatos sobre el espacio personal:

- No sentirse invadido ni invadir al otro.

– Traté de interactuar con ella, pero no se dejó. Y preferí no insistir y solo sostenerla como cuando te dan la mano para saludar. Respetar el espacio de las demás personas.

– Tener límites, respetar su espacio para no sentirse invadido y ser delicado al intervenir con su cuerpo. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 27 de junio de 2019)

También se puede apreciar que lograron reconocer sensaciones y emociones de sus compañeros(as).

Fragmentos de relatos sobre el reconocimiento de sensaciones y emociones del otro:

– Mi compañera se sentía nerviosa, incluso le sudaban las manos.

– Que estaba contenta la otra persona.

– Me di cuenta de que ella estaba pasando por algunos problemas un poco fuertes. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 27 de junio de 2019)

La colabor nos permitió identificar que las emociones percibidas sobre las personas con las que entraron en contacto podían ser o no acertadas. Debido a que en ocasiones las interpretaciones que hacemos de los otros tienen que ver con nuestra historia de vida y no con lo que el otro siente o piensa, los prejuicios se pueden manifestar también a través del cuerpo.

Los participantes mencionaron que era importante desarrollar los sentidos, como el tacto o la escucha de las emociones o sensaciones personales, para percibir a los demás de diferente manera y no limitarse solo a la comunicación verbal.

Fragmentos de relatos sobre desarrollar los sentidos:

– Es importante abrir nuestros sentidos para poder percibir las cosas de una manera diferente, de alguna manera permitirnos conocer más a la persona que tenemos enfrente y no solo dejarnos llevar por lo que se puede ver a simple vista.

– Las personas pueden transmitir y comunicarse a través de las manos así como de cualquier otro de sus sentidos. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 27 de junio de 2019)

La comunicación entre los cuerpos a través del contacto físico se da en otra dimensión a la comunicación por el lenguaje racional (Sanz, 1995). Es como

una comunicación más primaria y a la vez sutil, espiritual y energética. El contacto acorta la distancia y nos hace sentir al otro sin necesidad de palabras.

Fragmentos de relatos sobre comunicación:

– Hay personas a las que casi no les hablo o no convivo demasiado, pero con un apretón de manos te das cuenta [de] que puedes confiar en esa persona, aunque no la conozcas.

– Logre hacer diálogo con la otra persona, incluso bromeamos con las manos y fue gracioso.

– Me di cuenta de que hay veces que las palabras no lo expresan todo. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 27 de junio de 2019)

Esta comunicación es más profunda, intensa y sin prejuicios. En el discurso dialógico podemos observar que las personas cuando conocen a alguien tienen prejuicios sobre quiénes son. Pero tener los ojos cerrados les permitió centrarse en el contacto de manos y se dieron la oportunidad de conocer de otra forma a esa persona, con lo que su concepto de quién era cambio.

Fragmentos de relatos sobre conocer sin prejuicios:

– Sentí que debo de aprender a escuchar más a las personas antes de juzgarlas.

– No debo juzgar y ser empática para obtener los resultados que espero.

– Porque sientes realmente como es o llega a ser la otra persona. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 28 de junio de 2019)

A partir del diálogo no verbal que se estableció a través del contacto entre las manos de una persona y otra se crean vínculos entre los estudiantes que favorecen el reconocimiento de los otros sin prejuicios.

Fragmentos de relatos sobre la empatía:

– Tener empatía con las personas, ya que todos tenemos una historia de vida y no es opción juzgar a los demás.

– Logré empatía y confianza con la otra persona. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 28 de junio de 2019)

Es importante mencionar que algunas personas señalaron que el contacto físico les ayudo a tranquilizarse.

Fragmentos de relatos sobre beneficios del contacto:

- Descubrí que el contacto humano me ayuda a tranquilizarme.
- Me agrada el contacto físico por qué mi mamá así me tranquilizaba siempre.
- Manejas empatía con el sentido del tacto. (Participantes de la actividad, comunicación personal, 28 de junio de 2019)

Conclusiones

A partir de la experiencia vertida en los encuentros dialógicos se logró la escritura de los relatos en colabor. En ellos observamos que al utilizar el cuerpo como herramienta didáctica en cada encuentro, los estudiantes posibilitaron el desarrollo del autoconocimiento y la identificación de las emociones desde el ámbito individual y el relacional, como se muestra en la tabla 1 referenciada a continuación.

Tabla 1. La corporeidad como herramienta didáctica desde el ámbito individual y relacional

<i>Ámbito</i>	<i>Aspectos</i>
Individual	1) Atención a las sensaciones corporales propias (temperatura, tono muscular, respiración, etc.).
	2) Reconocimiento de sentimientos y emociones personales.
	3) La respiración como herramienta para transformar emociones.
	4) Memorias corporales.
	5) Tiempo para escucharse.
Relacional	1) Espacio personal (individual, relacional y social).
	2) Reconocimiento de sensaciones y emociones del otro.
	3) Uso de los sentidos para conocer a los otros.
	4) Comunicación.
	5) Conocer sin prejuicios.
	6) Empatía.
	7) Beneficios del contacto.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se da cuenta de que en cada intervención los estudiantes, a través del diálogo en colabor, exponen las experiencias corporales y emocionales en cada uno de sus relatos. El cuerpo como herramienta didáctica permitió el encuentro entre cuerpos expandidos desde el adentro

y el afuera, análisis referido en los ámbitos individual y relacional. Estos encuentros les permitieron reconocer sus propias sensopercepciones, prejuicios y otras experiencias corporales a partir del momento en que la respiración entró en juego como un elemento clave para detener la rutina escolar, dedicarse un momento a sí mismo, relajarse, sentirse y conocerse. Posteriormente este encuentro consigo mismo posibilitó un espacio amplio donde la otredad, al entrar en contacto, crea una suerte de expansión cognitiva-corporal. Un encuentro con el otro desde adentro —lo individual— y desde afuera —lo relacional—.

En este sentido, la intervención didáctica de contacto de manos accedió al desarrollo del autoconocimiento y el reconocimiento del otro. Este tipo de experiencias potencializa la capacidad del cuerpo de reconocer sensaciones, emociones y memorias corporales que, a través de la escritura dialógica de relatos, la redacción en colabor y desde el acompañamiento entre pares, ampliaron la comprensión de sí mismo y de los otros. La reconstrucción individual y la escritura en colabor de relatos sobre su experiencia en la intervención didáctica propició “la horizontalidad y la reciprocidad entre las diversas posiciones institucionales” (Citro, 2018, p. 26). En este sentido, acercó la brecha de poder entre los estudiantes y las investigadoras al propiciar un encuentro empírico/teórico que fortaleciera otras formas de relación menos jerárquicas y buscara la horizontalidad de la creación colectiva de saberes.

Utilizar el cuerpo como herramienta didáctica en cada una de las intervenciones pedagógicas, además de permitir a los estudiantes reconocer sus emociones y replantearse de dónde provienen cada una de ellas, les permitió reflexionar sobre las cargas de género que son marcadores corporales y que ejercen poder sobre sus cuerpos, identidades, la toma de decisiones, las normas de comportamiento e, inclusive, qué tipo de contacto pueden tener con sus cuerpos y cuáles no, así como las cuestiones que al ser hombre o mujer complican o facilitan el encuentro con el otro. Se pusieron sobre la mesa los estereotipos de género y las expectativas socioculturales que se esperan de ellos. Estos elementos reflexivos son fundamentales para que los estudiantes de las IES analicen que las subculturas de lo femenino y lo masculino (Sanz, 1997, p. 37) atraviesan nuestras corporalidades desde el ámbito social, relacional e individual. Esto es imprescindible para lograr el desarrollo del autoconocimiento con elementos críticos que les permitan observar cómo las estructuras sociales los colocan en determinadas condiciones dependiendo del cuerpo que habiten.

Es importante mencionar que los docentes, para caminar junto con sus estudiantes estos procesos, también necesitan estar acompañados. Al reducir la separación entre la mente y el cuerpo, las emociones silenciadas que se expanden a través de la corporeidad se pueden hacer presentes. La urgencia de que en la escuela se puedan crear espacios de aprendizaje en y desde el cuerpo es evidente si queremos crear puentes entre las cosas que se enseñan en la escuela y lo que los estudiantes enfrentan afuera de ella. Esperamos que la experiencia compartida a través de estas líneas sirva de referencia para mostrar que otras prácticas de aprendizaje en la educación superior se pueden llevar a cabo y nos ayude a encontrar grupos multidisciplinares e interdisciplinares interesados en otros paradigmas de aprendizaje para continuar construyendo y enriqueciendo nuestro y hasta ahora incipiente esfuerzo en colaborar.

Referencias

- Alzuru, P. (2018). *El cuerpo expandido*. Universidad de los Andes.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.
- Citro, S. (2018). Paisajes del ni una menos. Reflexiones metodológicas sobre un ensayo colectivo de performance-investigación. <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/14659/%E2%80%9CPasajes%20del%20NiUnaMenos%E2%80%9D.%20Reflexiones%20metodol%C3%B3gicas%20sobre%20un%20ensayo%20colectivo%20de%20performance-investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gendin, E. (1983). *Focusing, proceso y técnica del enfoque corporal*. Mensajero.
- Leyva, X., Alonso, J., Hernández, A., Escobar, A., Kohler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa Editorial Retos; PDTG; IWGIA; Galfisa; Proyecto Alice; Taller Editorial La Casa del Mago.
- Macazga, A., Vaquero, A. y Gómez, A. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/184021>
- Matoso, E. (2007). Cuerpo, escena y máscaras en la trama pedagógica. *Anales de la educación común*, 3(6), 168-172. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/25_matoso_st.pdf
- Mignolo, W. (2003). *Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. (J. M. Madariaga y C. Vega Solís, trads.). Ediciones Akal.

- PNUD (2012). *Informe anual 2012. El futuro sostenible que queremos*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Unesco. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/corporate/annual-report-2011-2012--the-sustainable-future-we-want.html>
- Sanz, F. (1995). *Los vínculos amorosos. Amar desde la identidad en la Terapia de Reencuentro*. Kairós
- Sanz, F. (1997). *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas*. Kairós.
- Sanz, F. (2004). Del maltrato al buen trato. En C. Ruíz-Jarabo Quemada, P. Blanco. *La violencia contra las mujeres* (pp. 2-14). Ediciones Díaz de Santos.
- SEP (2018). *Manual para el docente. Educación socioemocional en educación media superior: orientaciones didácticas y de gestión para la implementación*. PNUD-SEMS; Secretaría de Educación Pública.

CAPÍTULO III

Gestos, fuerzas y pasajes. De una didáctica performativa con prácticas corporales reflexivas en Colombia¹

Julia Castro-Carvajal²

La atención debería ser el único objeto de la educación.

(Simone Weil, 2008)

emerger a la superficie, pasar un umbral. Esta manera de hacer es la de la sensación cuando pasa el umbral de la perceptibilidad.

(Marie Bardet, 2017)

Resumen

El presente texto presenta una didáctica performativa que emerge de una investigación educativa en el escenario de formación de formadores en la educación superior³ al poner en relación prácticas corporales reflexivas y procesos de autoconocimiento. Se trata de un *aprender* elaborado con el *modus operandi* de prácticas corporales reflexivas en el cual se articulan gestos de cuerpos en movimiento y movidos por afectos con una reflexividad somaestética que atiende a las fuerzas sensibles,

¹ El texto forma parte de los resultados de la investigación *Educación en tiempos de convivencia. De las corpo-realidades en el aula*, financiada por el CODI-Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín.

² Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Fisioterapeuta de la Universidad del Rosario. Profesora Titular en la Universidad de Antioquia (Instituto de Educación Física) e integrante del grupo de investigación Estudios en Educación Corporal, miembro del Comité Académico Latinoamericano de la Red de Investigación De y Desde los Cuerpos y de la Red Nacional de Investigación: El Giro Corporal. Correo electrónico: julia.castro@udea.edu.co

³ Me refiero al curso Expresiones Motrices de Autoconocimiento perteneciente al currículo de formación de licenciados en Educación Física del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

actuales y simbólicas que (nos) hacen cuerpo. Como resultado surgen pasajes de la experiencia pedagógica con la intención de contribuir a la educación actual habilitando didácticas que no actúan sobre los cuerpos, sino con los cuerpos para una formación del sujeto como producción de sí mismo.

Palabras clave: didáctica; performatividad; prácticas corporales; somaestética.

3.1 ¿Qué le pasa a la práctica educativa cuando se pone sensible?

Deformo una inquietud de Marie Bardet (2017, p. 83) cuando, a partir de su lectura de Gustav Fechner⁴, traza ecos actuales de su pensamiento e investigación sobre la sensación para preguntarse: "¿qué le pasa a un pensamiento cuando se pone sensible?". Con ello se refiere a un pensar que se mete con la sensación y toma la sensibilidad como vía de entrada a la consciencia, al mundo y, agrego yo, a la educación. Los cuerpos y la consciencia son olas del sentir hacia la superficie que comparten la intensidad de pasaje de un umbral que se caracteriza menos como límite *a priori* que como vibraciones que la hacen "límite móvil". Cuerpos y consciencia son renovados con cada emergencia, y su materialidad se hace consistente por los movimientos de visibilidad alcanzados al pasar el umbral. De allí la importancia de la atención a las prácticas de subjetivación que tienen como centro la experiencia corporizada.

Precisamente, en resonancia con este pensamiento, interrogo la instrumentalización de los cuerpos en la educación, particularmente en la formación de profesionales de la educación física, que impide hacer de la experiencia corporizada una fuente de un saber de sí y del saber pedagógico. A la vez reivindico un saber de la experiencia educativa elaborado con prácticas corporales que valorizan la razón estética y la razón práctica que ellas portan como alternativa al predominio logocentrista y eficientista de la educación. *MoVerse* a partir de prácticas corporales, más que un desplazamiento físico, puede ser una experiencia performática capaz de producir (trans)formación (Castro, 2016). Así, la educación pasa de ser un modo de transmisión a entenderse como una acción de desplazamiento del sentir y de la atención para producir otras relaciones de sensación, entendimiento y percepción que nos llevan a tomar distancia de lo que somos y ser capaces de crear modos experimentales de existencia.

⁴ Me refiero al texto de Marie Bardet donde comenta los trabajos *Anatomía comparada de los ángeles* y *Sobre la danza* de Gustav Fechner (1801-1887), cuyas investigaciones pioneras sobre la sensación han sido fuente de la psicofísica, el psicoanálisis y el campo de las prácticas somáticas.

3.2 De la educación del cuerpo hacia la educación con el cuerpo

La instrumentalización que viven los cuerpos de la educación física en la escuela como objeto de intervención, prescripción, entrenamiento y modelación, es reforzada por los discursos dualistas, prescriptivos y técnicos desplegados predominantemente en la formación de los profesionales de la educación física (Giles, 2017; Gallo, 2010; Bracht y Crisorio, 2003). Tal educación del cuerpo se dirige principalmente a la dimensión física y objetiva (*korper*) del mismo, al ser subsidiarias de un pensamiento dualista y una estética-política derivada de perspectivas higiénicas, neohigiénicas y eficientistas implantadas en la educación en América Latina desde el siglo XIX hasta la actualidad, tanto para la constitución y desarrollo de los individuos como del Estado nación (Pedraza, 1999; Herrera y Díaz, 2001; Soares, 2001; Scharagrodsky, 2008).

En las dos últimas décadas, este paradigma ha sido impugnado por autores que convocan a una educación *con* el cuerpo. En este sentido, se destacan Gallo (2007) y Planella (2017) en el ámbito Iberoamericano, quienes anuncian la educación corporal y las pedagogías sensibles, respectivamente, con la intención de revalorizar el cuerpo vivido (*leib*) y la forma de ser carnal que introduce la fenomenología como condición de la experiencia quiasmática de hacer(se) cuerpo-en-el-mundo, así como el hecho de que las prácticas de subjetivación suceden a modo de una "corporrealización" construida en medio de tramas culturales en las cuales se significan y, por tanto, pueden llegar a reproducir o disputar el orden simbólico de donde emergieron. Tales pedagogías invitan, además, a una educación como acontecimiento (Gallo, 2012), cuyos signos avivan la voluntad de encarnar un proyecto de sí a partir de educar la sensibilidad en la percepción, en modos de reflexionar, experimentar y significar desde una disposición de los cuerpos hacia la escucha, la atención, la criticidad, la diferencia y el contacto con el mundo.

En relación con estas miradas pedagógicas me intereso por un hacer/pensar desde la performatividad misma del movimiento, el gesto, la *performance* o las prácticas corporales (Ginot, 2014; Bardet, 2012; Schechner, 2011; Rolnik, 2006; Castro, 2004; Feldenkrais, 1972) con el fin de recuperar para la educación la potencia de un "cuerpo de la experiencia" (Castro y Farina, 2015).

Hemos propuesto un *cuerpo de la experiencia*, entendido como "red plástica y heterogénea, modelo reticular, contingente e inestable, compuesto de fuerzas en relación de tensión: un cuerpo que nunca es previo a la experiencia de hacer(se)" (Castro y Farina, 2015, p. 184). Para ello, hemos explorado el

entrecruzamiento entre un cuerpo vivo (soma), un cuerpo vivido (subjetivo), un cuerpo intensivo (cuerpo sin órganos) y un cuerpo en acción (*performance*); provenientes, principalmente, de los enfoques de la somática, los estudios de la *performance* y la filosofía de la diferencia.

En primer lugar, la somática como campo de práctica educativa y de investigación⁵ nos ofrece el punto de vista de la experiencia subjetiva del movimiento cuando atiende menos al estilo y perfeccionamiento del movimiento y más al modo en que la persona “se dirige a sí mismo al hacerlo” (Feldenkrais, 2009, p. 48). El enfoque somático busca un afinamiento de la interacción entre la consciencia, el funcionamiento biológico y el contexto, para lo cual recupera la palabra griega “soma” en el sentido de un *cuerpo vivo*. En palabras de Hanna (1976):

Todos los somas son procesos holísticos de estructura y fundación en constante cambio entre materia y energía; los somas tienden simultáneamente a la homeostasis y equilibrio mientras que tienden al cambio y desequilibrio en una paradoja que caracteriza y produce la vida; todo proceso somático sucede en patrones rítmicos cíclicos de movimiento interno alterante (por ejemplo, sístole/diástole, expansión/contracción, parasimpático/simpático, sueño/vigilia); en la ecología somática, el soma tiende a la autonomía e independencia de su ambiente mientras que tiende a desear y depender de él –tanto social como físicamente–; todos los somas crecen en una alternancia entre funciones adaptativas analíticas y sintéticas hacia la diferenciación; los somas coordinan su partes holísticamente, intencionando su crecimiento, diferenciación e integración. (p. 32)

Considero que los modos de pulsión, conexión, sintonía, ritmo, fluidez, diferenciación, variación, asimilación o repatronización, entre otros, traen a la educación la potencia de las fuerzas sensibles provenientes de la vida misma, así como la experiencia de lo relacional donde el soma es el lugar de entrecruzamiento entre el yo y el mundo que se conforman mutuamente mediante un movimiento cambiante y continuo. De la misma manera, Fernandes (2015) plantea que los somas diluyen la objetivación inerte del

⁵ En 1932 se publicó *Use of the Self* (El uso de sí mismo) de Frederick Matthias Alexander y en 1937 el libro *The thinking body* (El cuerpo pensante) de Mabel Todd, textos clásicos del ámbito somático. Sin embargo, su denominación como campo de estudio y práctica se propicia a partir de 1976 cuando Thomas Hanna empezó a publicar en los Estados Unidos la revista *Somatics* y se configura una organización y formación que reagrupa métodos diversos. Entre los más conocidos en nuestro medio están: la Técnica Alexander, los Bartenieff Fundamentals™, el Body-Mind Centering®, la Eutonía, el Feldenkrais Method®, la Ideokinesis, el Rolfing, la Reorganização Postural Dinâmica, el Authentic Movement, entre otros.

cuerpo y concretan las metáforas sobre el cuerpo al expandir nuestra vivencia y comprensión de la fisicalidad hacia estados eminentemente "vibrátiles", energéticos y creativos de camino a la propia producción con el/en el medio.

Este poder del soma encuentra resonancia en la mirada de la filosofía de la diferencia en pensadores como Deleuze y Guattari (1994) desde el principio de la inmanencia. En el plano de inmanencia las conexiones e interacciones no siguen una regularidad fijada; corresponde, más bien, a un campo de experimentación o acontecimiento, potencialmente infinito, en el que las formas se crean y deshacen. Al interior de esta inmanencia, Deleuze (2006, p. 184) se plantea el problema del sujeto y del cuerpo. Tanto los cuerpos como los sujetos no se definen como seres, sino como "modalidades de acción" de las fuerzas a los que les corresponde un poder de afectar y ser afectados. No preexisten a las fuerzas y potencias que los constituyen. Tampoco se distinguen de estas ni de sus composiciones y dinamismos.

De lo anterior se deduce que la producción de la subjetividad y del cuerpo en Deleuze (1994, 2009) es la concreción de una multiplicidad de fuerzas en constante devenir y constitutiva con su afuera. De ahí su aproximación a la idea de "quiasmo" de la fenomenología de la "carne" y, a la vez, su distanciamiento de esta. Esto se debe a que Deleuze se interesa por la profundidad intensiva del cuerpo, lo que lo deshace, constituye y recorre como profundidad diferencial que rebosa la vivencia, *cuerpo intensivo* que emerge de la alteración de la sensopercepción. A esta profundidad intensiva y diferencial de la corporalidad la denomina el "cuerpo sin órganos" (CsO), término que acogió de Artaud:

La hipótesis fenomenológica es quizá insuficiente, porque solo invoca el cuerpo vivido. Pero el cuerpo vivido es muy poco todavía en comparación con la potencia más profunda y casi no vivible. [...] Más allá del organismo, pero también como límite del cuerpo vivido, hay eso que Artaud ha descubierto y nombrado: cuerpo sin órganos. [...] El cuerpo sin órganos se opone menos a los órganos que a esa organización de los órganos que se llama organismo. Es un cuerpo intenso, intensivo. (Deleuze, 2009, p. 51)

Así, una vez expuesto las anteriores perspectivas, puedo argumentar que una educación con el cuerpo no puede prescindir de la experiencia de lo sensible mediante el movimiento, pues hay entrecruzamiento entre sensación y movimiento: "la sensación es movimiento y el movimiento es sensación" (Ramírez, 1994, p. 82). La potencia de esta relación puede incluso ser sustentada en la relación actual entre la filosofía de la acción y la neurociencia

en la cual ya no se parte de un “yo” como referente fijo, sino de un “agente práctico”. Esto se debe a que se reconoce la contribución de la cinestesia⁶ a la constitución de sentido del ser de las cosas, del cuerpo propio y del otro (Berthoz, 2013). Por su parte, la fenomenología de la acción ha restablecido para la investigación de la reflexión sobre la acción —orientada primordialmente desde la filosofía analítica y un observador externo— la experiencia directa del agente sobre su propio hacer (Petit, 1997). La persona no se encuentra frente al mundo de manera pasiva ni neutral; sin un compromiso o interés por nada, no habría mundo ni sujeto. Estos no existirían sin el acto de intención o si el perceptor solo viera aquello que posee previamente. En estos enfoques, la intencionalidad es más que la orientación hacia un objeto; es considerada un acto, es decir, el “poder cinestésico” de poner en perspectiva los objetos y de variar a voluntad sus perspectivas. Esto quiere decir que, por el hecho de ser capaces de poner nuestro cuerpo en movimiento desde diferentes vistas y perspectivas, nos constituimos como sujetos, constituimos el objeto y contribuimos a la vez a la constitución intersubjetiva del sentido.

Regresando a Deleuze (2009), “las modalidades de acción” materializan la existencia actual del cuerpo y su capacidad de ser afectado. En términos de lo sensible, significa que podemos estar conscientes de lo que experimentamos, de los elementos objetuales que nos configuran y darnos cuenta de los efectos de un cuerpo sobre el nuestro o del efecto de una idea sobre la nuestra. A la vez, están las potencias intensivas que lo recorren. Estas se relacionan con la capacidad de afectarse, esto es, la información inconsciente “puramente transitiva” y virtual en el sentido de estar en función de otros cuerpos, otras ideas, otras sensaciones.

De otro lado, los estudios de la *performance* se orientan a indagar la potencia reveladora, restaurativa y reflexiva de las “conductas vivas” o *cuerpos en acción*, en tanto se constituyen en actos simbólicos de las culturas gracias a los cuales adquieren conciencia de sí mismas. En palabras de Turner, citado por Schechner (2000):

⁶ En los actuales estudios neurofisiológicos, la cinestesia más allá de ser considerada como un sentido periférico de aferencia propioceptiva muscular y articular, es entendida como un sistema que integra múltiples receptores y exige la reconstrucción sentida del movimiento del cuerpo y del entorno de manera coherente. Sobre la construcción de la coherencia como percepción, autores como Berthoz, aclaran que el funcionamiento de los receptores sensoriales tiene un carácter predictivo al ser capaz de simular el movimiento sin ejecutarlo y medir las consecuencias de velocidad, aceleración, cambio de fuerza y de presión de las magnitudes físicas que los activan.

Una *performance* es una dialéctica de flujo, es decir, movimiento espontáneo en el que la acción y conciencia son uno, y reflexividad, donde los significados, valores y objetivos centrales de una cultura se ven en acción, mientras dan forma y explican la conducta. (p. 16)

Particularmente, los *cuerpos en acción* fuera del ámbito artístico, entramados con la experiencia socioestética y entendidos “como” *performance* (Schechner, 2012, p. 71), se construyen de fragmentos de conducta restablecida que al permanecer en “flujo” constante con final “abierto” y en condiciones de “interactividad”, tienen la posibilidad de ser almacenada, ajustada o transformada. Aquí es cuando se revela el potencial re-creador de la *performance*.

En suma, frente a una educación *del* cuerpo para ver formas físicas, vigorosas y eficientes mediante prácticas instrumentalizadas, oponemos una educación *con* el cuerpo de la experiencia para mirar de otro modo y (trans) formar por medio de prácticas afectantes, reflexivas y restauradoras, con el fin de seguir inventando una educación más allá de la educación física.

3.3 De la razón sensible y la razón práctica en la educación

¿Por qué es significativo atender a un cuerpo de la experiencia cuando hacemos/pensamos la educación?

Actualmente, además del imperio de la imagen de un cuerpo robusto, hiperactivo, autómatas y eternamente joven (Le Breton, 2007), parece que la condición sensible de la sociedad actual hace que ya nada se detenga para ser atendido. Con ello, se produce un “estrechamiento de la conciencia”, un “empobrecimiento del espacio interior” (Haroche, 2009, p. 173). El predominio de flujos sensoriales e informacionales continuos, el hiperconsumo, las formas de indistinción entre lo real y lo virtual, la incitación a la rapidez, la instantaneidad y la inmediatez, contrarias a la alternancia entre pausa y movimiento requeridas para la percepción y la reflexión, si bien ofrecen materiales para producir formas ilimitadas de sentir, de manera paradójica tienen consecuencias sobre nuestras maneras de representarnos a nosotros mismos y a los demás que pueden generar ciertas formas de ceguera. La evidencia empírica en nuestras aulas y el análisis de autores diversos muestran un individuo saturado, casi amnésico, desbordado por el deseo de acumulación y consumo. Se convierte en espectador fuera de sí mismo, cuya autonomía, imaginación y capacidad de (auto)representación están obstaculizadas: ve sin mirar. Es decir, ve, pero no tiene la capacidad de mirar con atención, de detenerse, de producir presencia en su relación consigo mismo y el mundo, de comprender,

de crear diferencias, de discernir y de rechazar con libertad (Byung-Chul Han, 2019; Lipovetsky, 2012; Bauman, 2010; Le Breton, 2007).

¿Qué tipo de racionalidad y educación serán necesarias para el tiempo presente?

Se precisa de una *razón sensible* que guíe la autocreación personal y del mundo al captar las vibraciones conformativas y deformativas, tanto de las materialidades como del sentido, en la que las modalidades de acción, activadas por la emoción, el placer y la imaginación, modifiquen el carácter representativo de la experiencia. Una educación así concebida se dirige a la aprehensión de lo sensible, no ya solo por medio de la vista y el oído, sino con el cuerpo entero, pues siempre el cuerpo entero participa en la experiencia y se construye con ella, en relación de coexistencia con otros cuerpos.

Se trataría de una educación estética que guíe a la conciencia para actualizar o transformar lo conocido. Según Maillard (1998), "la conciencia estética habilita a la razón para que ésta [sic] construya mundos, esto es, conforme a la realidad y lo haga no mediante esquemas referenciales sino mediante esquemas presentativos" (p. 255). La misma autora aclara que el ser no es un sujeto dado, sino que está siendo, se está "realizando", no como individuo, sino como trayectoria en un devenir de trazos y sus intersecciones. Sobre las posibilidades de una conciencia estética, Maffesoli (1997) ofrece la idea de buscar un "saber dionisiaco" para movilizar todas las capacidades que están en el poder poético-científico de lo humano, en tanto lo que interesa es captar la polifonía de lo real, aprehender la experiencia sensible, para lo cual propone incluso retomar y profundizar nociones como las de sueño, mito, locura, etc. De esta manera, sugiere la necesidad de experimentar maneras inéditas de atención y de sentir.

Para Zambrano (2008) esta razón sensible se aproxima a un "saber sobre el alma", en el sentido de una conexión con la vida y una conciencia de la totalidad, ausente en el dogmatismo que prevalece en la razón instrumental. Zambrano consideraba que es posible que la vida y el conocimiento sean una misma cosa, siempre y cuando, en medio de las dos, esté la pasión, el *pathos* fundamental. El *pathos* al que se refiere la autora tendría que ver con aprender a sentir, asombrarse, poseer sentimientos y emociones siempre compartidos, es decir, estaría relacionado con una educación vital que se interese más por la contemplación que por la explicación, que procure más el sentirse y el vivir bien que explicar o el extraer explicaciones de manera adecuada. Todo esto ayudaría a sentirse vivo e implicaría voluntad y libertad. Asimismo, la

vida debería ser tomada como una creación continua de manera intuitiva y especulativa, ya que solo los capaces de sentir y concebir su existencia pueden intervenir para transformar el mundo.

En esta composición sobre otros modos de razón para la educación, la relación entre la estética, el conocimiento, los discursos y las prácticas corporales empieza a visibilizarse la *razón práctica*, sobre todo cuando entendemos la educación y la misma conciencia de la vida como arte de vivir. De la línea de reflexión filosófica práctica, Shusterman (2007) nos ofrece una reorientación neopragmática de la estética a partir de extender la idea de la experiencia estética más allá del arte: a la vida misma. En este contexto, alude a la variedad de materialidades con los que experimentamos en nuestra existencia. Estas nos moldean y transfiguran estéticamente. Así, Shusterman (2007) reivindica el rol del arte popular, la experiencia diaria y las prácticas somáticas, pues los considera como espacios alternativos para desnaturalizar el arte y vincularlo con la vida. Con ello, emergen retos y desafíos para la educación y el campo sociopolítico.

Este autor ha realizado esfuerzos por ampliar la idea del arte como experiencia. En este sentido, acude al pensamiento de Dewey, especialmente al valorar la *razón práctica* que surge de la realización y conlleva un propósito para la misma práctica de sí y de la experiencia estética. Esta será una de las razones fundamentales por las que ha introducido el concepto de "somaestética" como un "estudio crítico, meliorativo de la experiencia y el uso del cuerpo propio como sede de apreciación estética (*aísthesis*) y autoformación creativa" (Shusterman, 2007, p. 359). Además, aporta otra mirada de la estética cuando revela la necesidad de una conciliación entre un plano o superficie de la experiencia inmediata y un plano de profundidad como trasfondo cultural. En otras palabras, para una unidad de la experiencia estética, pretende una conexión dialéctica entre el análisis superficial y el análisis profundo, es decir, entre la apreciación del contenido estético como una experiencia perceptiva y las estructuras culturales que enmarcan y posibilitan tal experiencia. El elemento conciliador para que los dos conceptos trabajen dialécticamente lo denomina "dramatización". Esto significa "vivir el arte": poner algo aparte del flujo ordinario de lo cotidiano como un acontecimiento que, a la vez, sea una experiencia intensiva y ofrezca una guía para vivir la vida (Shusterman, 2002). El arte no es algo que se distingue de la realidad ordinaria por su marco ficticio, sino por la grandeza de su experiencia y acción más vívida. Con ello, hace asomo una educación somaestética provocadora de una experiencia sensible, actuante y reflexiva capaz de poner en movimiento

los modos estéticos de existencia. Se abre entonces la siguiente pregunta: ¿Qué podemos hacer los maestros (también de Educación Física) para mover la razón instrumental hacia una razón sensible y práctica?

3.4 Prácticas corporales reflexivas y modos de subjetivación

Agrupo bajo el nombre de prácticas corporales reflexivas⁷ (en adelante PCR) los trabajos corporales que comparten el propósito de modificar el cuerpo y la experiencia de sí desde maneras conscientes de percibir y afectarse en movimiento. Son enseñadas en relaciones de intercorporalidad en un espacio-tiempo extracotidiano y tomadas por un aprendiz de modo voluntario. Combinan sistemas de movimiento con recursos verbales, sonoros, olfativos y táctiles, y se usan en distinta proporción y modo (Castro, 2016). Bajo esta noción he integrado trabajos corporales, conocidos en nuestros contextos urbanos, procedentes de prácticas orientales (yoga y taichí); prácticas dancísticas (danza oriental samkhyā, biodanza, danza contacto e improvisación) y prácticas somáticas (antigimnasia, método pilates, método feldenkrais, eutonía, somarritmos, body-mind centering).

En este sentido, las PCR transitan de una visión objetiva de la acción, común en las prácticas corporales hegemónicas, hacia una visión subjetiva de lo vivido. Así, se interesa en el punto de vista del sujeto en relación con el sentido de la experiencia corporizada (sensaciones, emociones, usos y significados). Además, integran la experiencia intersubjetiva y el lugar de la reflexividad en ella. En la práctica, el cuerpo actúa dando oportunidad al ejecutante de reflexionar sobre sí mismo, tematizar la materialidad de su experiencia corporizada, así como los efectos de la incorporación social o *habitus* (Bourdieu, 2010). Puestos los cuerpos en movimiento por las PCR, ponen en acción el cuerpo vivo, vivido, intensivo y en acción.

Las PCR, como el conjunto de las prácticas corporales enseñadas en contextos diversos y restauradas según los propósitos de la audiencia, pueden entenderse “como” *performance*. En clave didáctica, las prácticas corporales se convierten en modos actuantes de saber y sentir, a partir de las cuales se puede conformar o transformar la experiencia subjetiva e intersubjetiva.

⁷ Esta definición se deriva del término acuñado por Nick Crossley (2005) para referirse a las técnicas corporales de modificación, mantenimiento o tematización que un agente toma para sí como un trabajo corporal del cuerpo y para el cuerpo. He ampliado esta definición y la he orientado a los propósitos del entendimiento práctico y de un hacer consciente, con los cuales se enseñan algunas prácticas corporales en la ciudad de Medellín, en mi tesis doctoral *Corporalidades sensibles y subjetividades corporizadas en Medellín, 1980-2012*.

Precisamente, en la enseñanza de las PCR se explora la potencia del cuerpo de ser objeto y sujeto la vez, así como la capacidad de reflexividad que nos permite volver sobre nosotros mismos para hacer de las prácticas corporales, proyectos corporales (trans)formadores. Al recurrir al trabajo corporal para despertar la autoobservación, incrementar el autoconocimiento, expandir la expresión de sí mismo, modificar hábitos, resolver inhibiciones (por traumas afectivos, físico o sociales), interactuar conscientemente con el medio ambiente, abrir vías de vinculación interpersonal, reinventar identidades, entre otros propósitos planteados por sus practicantes, también las PCR pueden ser interpretadas como vectores de una "micropolítica de transformación molecular" (Rolnik y Guattari, 2005, p. 47). Según esta perspectiva, el modo en que los sujetos interactúen con los componentes de la subjetividad colectiva dará lugar a conformaciones múltiples de la subjetividad individuada. Esta puede ser una subjetividad sujeta en relaciones de opresión o alienación al someterse el individuo a lo que recibe, o una "singularización", en la que la producción de subjetividad se caracteriza por ser automodeladora, es decir, implica afinar la capacidad de entender la propia situación para ganar en posibilidad de creación y preservar la autonomía frente a los poderes hegemónicos (Rolnik y Guattari, 2005). Para avanzar sobre este último vector, Guattari (1996, p. 125) considera necesario activar "la potencia estética del sentir" como medio de singularización y de creación de diferencia.

En el mismo sentido de vectores de agenciamiento, las PCR son "tecnologías del yo". Foucault (1990) las describe cuando identifica que la relación con uno mismo, antes que limitarse a una conciencia de sí, es fundamentalmente una práctica de subjetivación. De este modo llega a considerar la cuestión de la subjetividad indisociable de formas de actividad sobre sí que están destinadas a asegurarla, cuya razón práctica es

que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 2011, p. 48)

La cuestión de la ética, la ascética y la política quedan vinculadas en la experiencia performativa con PCR, ya que el agenciamiento (materialización y significación como sujeto) resulta de su puesta en práctica que se orienta a la percepción y actuación de fuerzas de autogobierno (sensibles, actuantes y reflexivas). Es necesario aclarar que, como "tecnologías del yo" y "micropolítica", las PCR tienen un efecto de "autogobierno paradójico", es decir, la

práctica de subjetivación puede orientarse hacia el control o singularización con relación al orden estético-político, o también a la existencia ambivalente de ambas formas (Castro, 2016).

A partir de lo anterior puedo plantear que el sujeto producido por las PCR es un agente performativo conformado en la relación entre percepción, reflexión y acción.

Precisamente, las PCR acuden a la condición de agente performativo capaz de orientarse intencionalmente con modalidades de atención para inventar o reconfigurar su materialidad y subjetividad. El trabajo corporal (trans)formador se realiza por medio del esfuerzo y la competencia corporizada, lo cual requiere de un modo de reflexividad. Se trata de un modo de atención elaborado performativamente en medio de relaciones intersubjetivas de enseñanza-aprendizaje que denomino *reflexividad somaestética*. Este modo de reflexividad es desarrollado por el agente a medida que experimenta la interacción entre fuerzas sensibles, actuantes y de saber que se vinculan a la afección subjetiva e intersubjetiva propiciada durante la *performance* o realización de las PCR. Esto quiere decir que la *reflexividad somaestética* integra un nivel de apreciación sensorio-emotiva-motriz con el uso de sí mismo y sus efectos en el proyecto corpóreo-subjetivo.

3.5 Conmovernos en el aula. Interexperiencia y reflexividad somaestética

La cuestión tratada hasta ahora de llevar por medio de las PCR a transformaciones de movimiento o de vida y, en consecuencia, de la vida en movimiento nos lleva a elaborar una interexperiencia en la relación entre enseñante y aprendiente. Una clase orientada por la práctica y para una práctica de sí requiere de un enseñante que igualmente afine la atención sobre sí mismo para guiar la *reflexividad somaestética*. Precisamente, uno de los propósitos del curso que ha dado origen a este texto es promover una autoformación con el cuerpo para después poder acompañar a otros en sus propias trayectorias corporales y de conformación de sí mismos. La propuesta desarrollada es que no solo se requiere de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, sino que su formación como educadores de y con el cuerpo conlleva el desarrollo de una experiencia de sí y una experiencia corporizada para estar en capacidad de afectar y afectarse.

Se trata de sentir la vivencia del otro y la otra como la suya propia en interacción. La interexperiencia es un entendimiento empático entre quienes

participan de una misma experiencia donde además la praxis corporal es objeto y sujeto a la vez. Autores de diversos campos como Bardet (2012), Feldenkrais (2009), Jackson (2010) y Csordas (2010), basados en saberes como la danza, la educación somática y la etnografía, respectivamente, han develado que una vez sitúo mi relación con el otro y la otra en el terreno de lo corporal (observándolo, tocándolo, usando el cuerpo del mismo modo), quedo impregnado de un entendimiento arraigado en un campo de actividad práctica, aunque luego puede ser complementado y comprendido según el marco de sentido y el *habitus* compartido. Joly (1995), investigador del campo somático, recuerda que “no tenemos acceso directo a los estados de la experiencia de otras personas, excepto a través de la experiencia de nuestros propios cuerpos” (p. 89). Incluso los descubrimientos recientes sobre las neuronas espejo y el sistema de resonancia sensoriomotora lo evidencian y precisan: primero, es esencial ser consciente de la propia experiencia para distinguir las propias acciones, emociones y pensamientos de los demás. Segundo, para la comprensión de las acciones, emociones y pensamientos de los demás, debemos referirnos a la experiencia de nuestro propio cuerpo (Gallagher, 2006).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje propio de las PCR se presenta un modo de interexperiencia a través del cual el cuerpo de la experiencia del enseñante afecta y comprende el cuerpo de la experiencia del aprendiente, mediado por la reflexividad somaestética. Como maestra busco propiciar una atención enfocada y activa hacia los componentes de la experiencia corporizada, es decir, sensaciones, emociones, pensamientos y acciones para convertirla, verbal y corporalmente, en índices de atención, presencia y evaluación para ambos. Respecto a este entendimiento práctico, es necesario recordar con Jackson (2010) que “el significado de la praxis corporal no siempre es reducible a operaciones cognitivas o semánticas [...] el entendimiento de un movimiento corporal no depende invariablemente de una elucidación de lo que ese movimiento quiere decir” (p. 64). Por tanto, aunque reconozco que la experiencia del cuerpo vivo, vivido, intensivo y en acción no es reducible al discurso, cuando la inmediatez de la experiencia se convierte en objeto de reflexión, como sucede intencionalmente en las PCR, puede ser entendida con el cuerpo y comunicada en algún grado por medio del lenguaje, imagen, artefacto o la misma praxis, tanto por el propio aprendiente como por el enseñante que también la ejecuta y además intenta comprenderla (figura 1).



Figura 1. Clase en la licenciatura de Educación Física, Universidad de Antioquia

Fuente: Julia Castro, archivo personal, 2018.

Para materializar la reflexividad somaestética, acudo a la corpografía, la *performance*, el fotoensayo, los audiovisuales y una bitácora, con los cuales se va registrando el proceso y se expone a modo de cartografías en dos momentos del curso (figura 2). Se trata de registrar aprendizajes para el autoconocimiento que emergen de las experiencias corporizadas en el aula. Por experiencia corporizada no solo quiero decir datos sensoriomotrices percibidos, sino también emociones, deseos y significaciones; en otras palabras, impresiones que llegan como afectos y efectos que comprometen el estado del cuerpo, la percepción y significación de sí, de los otros y el mundo. Además, partimos de que el autoconocimiento es una práctica continua de autoformación y no una confirmación de lo que somos (yo soy), se trata más de la (trans)formación de modos de ser, estar, sentir, hacer, habitar (hacer-se de otro modo).



Figura 2. Collage con cartografías elaboradas por los aprendiseñantes

Fuente: Julia Castro, archivo personal, 2018.

En suma, la interexperiencia nos lleva a conmovernos en el aula, a (trans)formarnos entre cuerpos y a recuperar la idea de encuentro para la educación en lugar de intervención de unos sobre otros. Precisamente, acojo el término *aprendiseñante* de Fernández (2007, p. 35) para nombrar el proceso de intersección entre aprendizaje y enseñanza, tanto para quien está en el rol de enseñante como de aprendiente, esto es, que entre ambos se abre un campo de diferencia donde se sitúa la experiencia de aprender con autoría. Para una autoformación, el enseñante ofrece “algo”. Pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente requiere inventarlo de nuevo. En la interexperiencia este proceso es vivido por ambos, es una afección mutua que se va imprimiendo como un aprendizaje para ambos y que cobra más relevancia cuando se trata de formar formadores.

3.6 Apreñeñar performativo

En este apartado delinearé una didáctica performativa elaborada como un saber emergente de cuerpos en movimientos y movidos con PCR, lo que la experiencia corporizada le supone a los aprendiseñantes como práctica de (trans)formación y el modo en que todo esto puede ser interpretado en clave educativa.

La experiencia corporizada con PCR inicia con la ubicación en un aquí y ahora, un aula viva concebida como “espacio de ensayo”, sensible, inventivo y actuante (Castro, Ciodaro y Duran-Salvado, 2019). A partir de la realización de gestos corpóreos y la activación de la reflexividad somaestética, la *performance* de las PCR no solo hace del cuerpo de la experiencia el medio, sino el territorio de creación, un espacio vital pleno de sensaciones, fuerzas, potencias y capacidad de afección que hace de lo vivido la fuente de conocimiento, el material sensible de creación de sí. Al respecto, Nancy (2002) sostiene que el sujeto hace la experiencia de su estar-afectado, ya que no es “algo” que lo deshace desde el exterior, sino la forma en que entra en relación o se abre a ella: “el sujeto es la experiencia del poder de división, de exposición o de abandono de sí” (p. 5).

Los cuerpos en movimiento y afectantes del aprendiente y el enseñante se nos presentan como el *locus* de la experiencia. Esta experiencia, en un sentido pedagógico, se aleja de la noción de acumulación y reiteración de lo ya realizado y se acerca a la idea de un acontecimiento transformador en direcciones inéditas e imprevisibles. Resulta ser más un “territorio de pasaje”, algo así como una superficie sensible en la cual acontece lo que nos afecta de algún modo, que produce discontinuidades, huellas, agenciamientos (Larrosa, 2010). El saber educativo resultante de la experiencia corporizada también requiere de cierta reflexividad y distancia necesaria para ver lo que hay, para verlo y transitarlo, pasar por ello y transmitirlo. En este sentido presento el saber aprenenseñado en el aula como gestos, fuerzas y pasajes para hacer(se) (tabla 1).

Tabla 1. Proceso de un aprenseñar performativo

<i>Gestos</i>	<i>Fuerzas</i>	<i>Pasajes</i>
Suspender, estar, vaciar, abrir, expandir, vibrar, esperar, acariciar, deslizar, resonar, acoger, colisionar, frotar, escuchar, dar, recibir.	Reflexividad somaestética en modo potencial. Fuerzas de apertura: atención enfocada y activa redistribución, amplificación y articulación sensible; contacto y extrañamiento.	Experiencia del hacer(se) poroso
Distinguir, convertir, contrastar, correlacionar, inhibir, visualizar, imaginar, simplificar.	Reflexividad somaestética en modo experimental. Fuerzas de divergencia: creación procesual, variabilidad, repetibilidad.	Experiencia del deshacer(se)

<i>Gestos</i>	<i>Fuerzas</i>	<i>Pasajes</i>
Reescribir, vincularse, contraponer, transportar, restituir, atravesar, resignificar, superponer, revivir, improvisar.	Reflexividad somaestética en modo de actualización. Fuerzas de reinención: autorregulación vital, representaciones po(e)sibles.	Experiencia del rehacer(se)

3.7 Experiencia de hacer(se) poroso. Pasaje: ¿Cómo aprendemos a mirar para transitar de un cuerpo dado a un cuerpo en devenir?

Se requiere de una pregunta inicial y siempre provisional para *moVerse*. Se trata de crear una disposición corporal, un estado poroso que quiebra la forma sensible (perceptiva y simbólica) que se tenía para hacerse presente y permeable, así como para informarse de nuevos sentidos (sensaciones, emociones, significaciones e intenciones). Es el momento de una reflexividad somaestética en modo potencial que defino por una atención activa a los procesos somáticos, atenta al entorno intersubjetivo y material con el que se está experimentando para dejarse afectar en la composición de la propia presencia y representación en el mundo. El modo de “presencia viva” alcanzado no es una permeabilidad lisa, sino una “vulnerabilidad” (Rolnik, 2006) tensada por el riesgo de ser alterada por las fuerzas del mundo, del otro y de sí mismo.

Hacer(se) poroso corresponde a un movimiento de alteración de la percepción y de la atención para convertirse en superficie, no en el sentido de sitio, sino como objeto de materialización a partir del cual se puede lograr, en algún grado, un extrañamiento del modo de percepción, actuación y significación que se posee al encarnar posiciones identitarias (sexo-género, edad, clase, origen étnico, otros), posiciones socioespaciales (relación entre agentes y espacios socio-institucionales) y disposiciones o usos corporales (prácticas de actividad física, cotidianas y estéticas). Corresponde a un estado de escucha hacia el modo de presencia y participación en la interacción entre la realidad interna/subjetiva y la realidad físico-social/externa para un devenir subjetivo-corporal predisposto a una continuidad cambiante, el estar siendo.

De otro lado, la representación, vista como imagen corporal somática-simbólica (Feldenkrais, 1972), se actualiza sin repetirse porque la experiencia en el mundo se renueva constantemente y nos reforma con ella. Esta concepción de una imagen corporal como memoria, actuación y percepción dinámica

en constante actualización, encuentra apoyo en las neurociencias actuales. El neurólogo Damasio (2006) explica que lo que caracteriza la consciencia humana es una función del “siempre cambiante paisaje de (nuestro) cuerpo” (p. 71). No obstante, es necesario recordar que también existe cierta inercia de la materialidad (como aquella que hace a la cultura verse natural), por lo cual la idea somática de un estado sintiente y actuante puede vincularse con la potencia de la performatividad. Butler (2002) entiende lo performativo como aquellas actuaciones, mantenidas y reiteradas a lo largo del tiempo, que son capaces de conformar e incluso disputar los cuerpos y las subjetividades emergentes de matrices simbólicas.

La eficacia de la reflexividad somaestética en modo potencial está marcada principalmente por la percepción de fuerzas de apertura relacionadas con una atención enfocada, así como por la redistribución y amplificación sensible con el cuerpo propio, la relación con otros cuerpos, los objetos cotidianos y el espacio. Los gestos ensayados han sido: suspender, estar, vaciar, abrir, expandir, vibrar, esperar, acariciar, deslizar, resonar, acoger, colisionar, frotar, escuchar, dar, recibir. Estas fuerzas y gestos se aprecian en el siguiente *collage* (figura 3) y el relato de una aprendisiente:

He notado que mi atención es cada vez clara, noto partes de mi cuerpo y emociones que antes no sentía claramente, también siento más la presencia y la forma de ser de mis compañeros y otras sensaciones que me llegan del medio ambiente y los materiales que usamos. Siento que mi cuerpo tiene otros límites, hice cosas que antes no había hecho, no me atrevía. Cuando salgo de clase, me siento distinta y también me siento como más abierta. Esto me pone a pensar como me he perdido de experiencias y de otras sensaciones por estar desatenta, siempre corriendo y uno querer corresponder más con la imagen que otros, la familia o la sociedad quiere de uno. (Comunicación personal, 7 de febrero de 2018)



Figura 3. Experiencia del hacer(se)

Fuente: Julia Castro, archivo personal, 2018.

La experiencia de hacer(se) poroso como pasaje pedagógico implica, entonces, un aprendizaje dispuesto a exponerse a lo que nos desconfirma y desestabiliza cuando tomamos en consideración la incertidumbre que se puede experimentar al ponernos en estado de vulnerabilidad frente a aquello que no nos confirma lo que somos o lo que ya poseíamos. Este pasaje se acerca a la noción de “pedagogía de la presencia” que Bárcena (2012) entiende como un “estar presentes en lo que nos pasa en un escenario educativo, como maestros o aprendices, como profesores o alumnos, supone poner en juego la atención y producir nuestra propia visibilidad en lo que hacemos y en lo que pensamos” (p. 25). Este pasaje pone el acento en el sujeto de la experiencia, en el aprender como un modo de toma de consciencia o un caer en la cuenta. El sujeto que aprende no se distancia de la realidad para conocer(se). Lo real aquí no se presenta como cosa o problema a intervenir, sino como acontecimiento, experiencia y el modo en que esta se manifiesta y trastoca. Sobre esta no se esperan soluciones, sino un modo singular de mirar (Larrosa, 2003)

3.8 Experiencia del deshacer(se). Pasaje: ¿Cómo desplazamos las actuaciones y el modo de sentir que encarnamos?

El estado potencial alcanzado con la experiencia del hacer(se) poroso permite continuar en una relación de afección consigo mismo produciendo diferencia

con un movimiento de reflexividad somaestética en modo experimental. En el pensamiento de Deleuze (2010) la diferencia va más allá de las cualidades de las cosas o las personas; se manifiesta en la creación, en la producción de existencias a partir de la capacidad de afectar y ser afectado. Creación con las PCR se refiere a un movimiento del proceso corporizado de subjetividad en el cual se experimenta con fuerzas perceptibles y afectantes capaces de alterar la experiencia material-simbólica con la que nos constituimos y elaboramos nuestra potencia de actuar.

Respecto al proceso de materialización, es importante retomar el papel de la actuación, la repetición y la memoria corporal en la conformación de las estructuras que soportan nuestros modos de ser, hacer y sentir, así como en la posibilidad de devenir de otro modo. Al respecto, Butler (2001) ha advertido que el sujeto puesto en práctica es habilitado por el mismo funcionamiento del poder, pero no está completamente limitado por él. Precisamente, esta misma autora considera que la relación entre materialidad y significación es dada por "citacionalidad", es decir, nos materializamos como efecto de la citación al infinito de las matrices simbólicas que nos constituyen, pero a la vez sucede un movimiento de "iterabilidad" y repetibilidad que conlleva desplazamiento en cada reiteración (Butler, 2002). Esta perspectiva, en el pasaje de la experiencia del deshacer(se) con PCR, se refleja en la posibilidad de producir diferencia al actualizar las fuerzas constituyentes habilitadas por un orden estético-político como las fuerzas constitutivas derivadas de los mecanismos de repetibilidad y reflexividad práctica que son capaces de disputar o transformar lo conformado en *habitus* y subjetividades.

Del mismo modo, cobra importancia el saber del cuerpo en movimiento. Según Alarcón (2009), "la memoria cinestésica no consiste en una repetición muscular automatizada, sino en el recuerdo de una dinámica corporal sentida" (p. 6). Se trata de una memoria corporal capaz de actualizar "melodías cinéticas" que, una vez aprendidas, disponemos de ellas de modo implícito, aunque también pueden hacerse conscientes. Con ello, ampliamos la "experiencia de la variabilidad" (Bardet, 2012, p. 209). En este sentido, el mundo perceptivo que dinámicamente se explora es inseparable del mundo que dinámicamente se crea. No exploro la posibilidad de movimientos y enseguida ejecuto uno elegido, sino que integro estas facetas en un movimiento continuo (Sheets-Johnstone, 1999).

La experiencia del deshacer(se) con PCR, por efecto del plegamiento reflexivo en modo experimental, se mueve intencionalmente en el entramado de

sus límites actuales y virtuales. De un lado, singulariza los regímenes de hábitos y las matrices simbólicas en los que ha trascendido la experiencia propia y se ha asentado procedimientos de control y modelación. De otro lado, singulariza formas nuevas de actuación, percepción y significación. Aparece tanto un cuerpo habitual que supone la similitud con la realidad o lo formado y un cuerpo virtual que supone la diferencia con la misma realidad, con lo no formado, con lo que puede llegar a ser. Así, el cuerpo virtual se alía a lo formado para desfamiliarizarlo y tornar visible el *habitus* y la matriz simbólica, al mismo tiempo que le ofrece un soporte para diferenciarse. De esta manera, los deshace mediante intensidades perceptibles que le permiten una experiencia virtual respecto de sí mismo.

La experiencia del deshacer(se) desde una reflexividad somaestética en modo experimental acude a la potencia de fuerzas de la divergencia, tales como la fuerza de creación procesual, entendida como un situarse en medio del suceder, dejarse afectar y decir por lo que pasa (la oscilación, el error, la prueba); la fuerza de variabilidad como efecto de prestar atención a la multiplicidad emergente de experimentar con otros modos de ver, sentir, hacer y pensar; y la fuerza de la iterabilidad como la producción de diferencia a partir de la repetibilidad. Los gestos ensayados son distinguir, contrastar, correlacionar, inhibir, visualizar, imaginar y variar. En el siguiente *collage* (figura 4) y relato de un aprendisiente, se aprecia este pasaje:

Al principio, fue para mí algo nuevo. Al moverme despacio o de otra manera, me sentía torpe, pesado, repetitivo, sentí temor salir de mi zona de confort, lo que siempre he hecho, lo que soy. Poco a poco empecé a dejarme afectar por lo que me estaba pasando: cuando me movía, tocaba algo o a alguien, o me expresaba con mi cuerpo. Pude empezar a fluir con la sensación y como se podía relacionar una parte del cuerpo con otra para hacer más fácil el movimiento; dejar que mi imaginación guiara el cuerpo. Mejor dicho, siento que soy capaz de elegir, de ensayar otra manera de moverme, de sentirme. No digo que siempre lo logre, pero ahora tengo otras opciones a la mano. (Comunicación personal, 28 de agosto de 2018)



Figura 4. Experiencia del deshacer(se)

Fuente: Julia Castro, archivo personal, 2018.

Un pasaje de la experiencia del deshacer(se) alude entonces a una pérdida de sentido de aquello a lo que reaccionábamos para simultáneamente crear variaciones y producir sentido a partir de lo que (nos) pasa. Siguiendo a Farina (2005) en su reflexión sobre la experiencia estética, producir sentido a través de forma sensible tiene que ver con producir saber con la realidad y no sobre ella. Se refiere a un tipo de conocimiento que disputa o reproduce las fuerzas que presionan nuestro entrecruzamiento con el mundo. Precisamente, en la experimentación con las fuerzas o sentidos que nos constituyen traspasamos en algunos casos el límite de lo habitual y, en otros, nos mantenemos dentro de él. Se trata de un aprendizaje de la diferencia, es decir, un aprender de la oscilación y la prueba, el cual no puede reducirse a la competencia o habilidad para obtener fines dados (razón instrumental), sino la actualización de nuevos modos de sentir, entender y actuar (razón práctica). Así, ratifico que una práctica de sí, más que una invención individual, es un modo de plegar lo que nos constituye, por lo que no hay comienzo carente de pliegues, sino tan solo una singularización de los pliegues ya existentes.

3.9 Experiencia del rehacer(se). Pasaje: ¿Qué otras versiones podemos crear de nosotros mismos?

Se refiere al momento de rehacer(se) con lo experimentado por medio de una reflexividad somaestética en modo de actualización, es decir, una disposición para estar siendo abierto y continuo con lo vivido, lo imprevisto y lo actual, desde lo cual ver, entender y actuar. El proceso de aprenseñar performativo requiere, además de las fuerzas de apertura y actualización, las fuerzas de reinvencción para generar una forma singular como un territorio donde existir, (re)existir y (r)existir, siempre provisionalmente, es decir, con la percepción afinada, el uso y el saber de sí que hemos experimentado a partir del ensayo y la representación de nuevas formas de existencia. Cabe aclarar que lo nuevo en el campo estético general no es lo novedoso, sino la reconfiguración de la percepción que proporciona nuevas formas de espacio vital, nuevas relaciones entre realidad, conocimiento y sensibilidad (Farina, 2007). Para ello, en este pasaje se activan fuerzas de autorregulación vital y representaciones po(e)sibles. Los gestos puestos en ensayo son reescribir, vincularse, contraponer, transportar, restituir, atravesar, resignificar, superponer, revivir (figura 5).



Figura 5. Experiencia del rehacer(se)

Fuente: Julia Castro, archivo personal, 2018.

Una vez la acción sobre las fuerzas de percepción, pensamiento y acción que sostenían nuestra práctica de subjetivación se han dislocado y actualizado, se activa una fuerza operadora que he denominado, autorregulación vital.

Esta autorregulación se refiere al aprendizaje logrado con PCR de afinar la atención a lo que (nos) pasa, decidir hacer algo y, con ello, comprender las condiciones de un "uso de sí", experimentar creando diferencia para con ello y reinventar otro modo de conducirnos. Este gesto operador se expresa en los aprendisñantes por la ampliación y control de sus disposiciones corporales, físicas y emocionales, y por el fortalecimiento personal que se alcanza cuando se adquiere un conocimiento cuya base es el cuerpo de la experiencia. Este conocimiento heurístico lo reportan como un modo de rehacer(se) más reflexivo sobre sus vivencias y reconocer un saber práctico al momento de resolver problemas vitales. Expresiones como las siguientes: "el darme cuenta de cómo me muevo y como puedo hacerlo de muchas maneras, me brinda información también para la vida, buscar posibilidades. Yo intento aplicarlo a todo" (Comunicación personal, 20 de mayo de 2018); "mirar hacia adentro es importante para vivir bien, ser uno mismo" (Comunicación personal, 15 de septiembre de 2018).

Este modo de operación también actualiza los componentes de la experiencia corporizada con el entorno interno y externo para proveerse un bienestar. Al enfocar la atención hacia adentro de uno mismo, se recobra la autoridad de los sentidos, lo que corresponde, según Green (1997, p. 29), a un estado de "sarcalidad" en tanto es un modo de consciencia guiada por la sensación de fluidez y confort, propia de un conocimiento somático y que esta autora sugiere como una posible guía para la vida diaria, toda vez que nos recuerda cómo la sensación y la acción que el cuerpo registra son evaluadas en términos de placer. En la narración de una aprendisñante sobre "lo que se lleva" con su experiencia con el curso, lo expresa así:

Como yo venía de la gimnasia, tenía un modo de moverme muy marcado, y yo también era algo rígida, mi estilo de vida era igual. A medida que fue avanzando el curso, estoy más consciente de lo que hago, menos reactiva, más intuitiva y con más vitalidad, procuro estar en conexión con lo que hago, deseo e imagino. Trato de elegir relaciones, situaciones y actividades que aumentan mi vitalidad, mi creatividad y no exceden mi esfuerzo. He intentado cambiar algunos hábitos y creencias que tenía sobre mí y los otros que había adquirido por la educación, la familia o lo social, incluso hasta llegar a crear otros personajes de mí misma. (Comunicación personal, 3 de abril de 2018)

Cuando el cuerpo se ha incorporado al ser y al mundo como resultado de experiencias prácticas, la vida deja de ser menos trascendental para volverse más inmanente. El sí mismo se constituye en una forma de relación con la vida. En este sentido, Dewey propone que tanto nuestra corporalidad como

nuestra identidad están en interacción. Dewey lo expresa concisamente: "vivimos en procesos que se producen tanto a través de nuestra piel como en el interior de nuestra piel" (citado en Shusterman, 2002, p. 288). Este gesto operador permite a los aprendisefiantes apropiarse con una mayor agudeza e intensidad la relación entre lo interno y lo externo, lo pasivo y lo activo, el placer y el displacer, el conocimiento intelectual y el saber práctico.

Otra fuerza de reinvención producida en la experiencia del rehacer(se) la denominamos representaciones po(e)sibles. Me refiero al proceso de acudir a la invención de nuevas versiones de sí mismo, a dejarse guiar por la multiplicidad de pliegues producida con el cuerpo en movimiento y afectado por intensidades al entrar en relación con otras materialidades vivientes (humanos, animales, naturaleza) y poéticas (literatura, artes plásticas y escénicas). De ello resultan puestas en escena que van desde juegos de improvisación hasta la creación de células coreográficas individuales o en grupo. A través de estas fuerzas de reinvención se busca provocar una actitud experimental, estar en el límite entre lo que no se es y se desea ser que proporciona el acceso a imágenes e informaciones que emergen del soma cuando se experimenta una interacción con/en el mundo (Fernandes, 2015). Además, el cuerpo posee la potencia de cambiar su configuración mediante actos performativos (formas imaginarias y kinestésicas de afectar(se) y habitar el mundo). Se trata no solo de un cambio de aspecto, sino de maneras de mirar, de sentir y de hacer.

El pasaje de la experiencia del rehacer(se) permite pensar pedagógicamente el errar como una práctica estética de formación desterritorializada que no se vuelve a territorializar en nuevas representaciones, sino que vive entrando y saliendo del territorio, actualizando sus modos de transitar con la pulsación y el fluir de la vida misma, con nuestros somas en/con el mundo. Por otra parte, al asumir el aula como zona de ensayo, el tiempo y el espacio se alinean con la forma de la experiencia en el sentido griego *kairós*, en el cual las situaciones imaginarias, ilógicas, libres y abiertas son posibles. Como una estructura circular, empieza y termina con la participación (el tiempo) de quien ensaya, juega, improvisa, lo que permite, a la vez, cuestionar, explorar ideas y percepciones sobre sí mismos, el entorno y la relación con las matrices simbólicas que nos constituyen.

Esta idea pedagógica de errancia la relata muy bien Julio Cortázar (1995) en su libro *Historia de cronopios y de famas*, donde la simple búsqueda de un pelo se convierte en un abandonarse a la búsqueda de aquello que no podemos encontrar, como una manera de método de aprendizaje. También

encuentra resonancias con la idea de una “pedagogía nómada” que proviene de las líneas de errancia en Deligny (Planella, Gallo y Ruiz, 2019), quien traza trayectos de vida desde memorias corporales vibrantes con la vida misma, a partir de su trabajo con niños autistas. De igual modo, se vincula con la idea de pensar la vida como ensayo y escuela de viaje, elaborada por Kohan (2015) a partir de la figura del maestro de Bolívar, Simón Rodríguez, quien plantea, para la educación, la dialéctica entre el viajante y quien se queda con lo construido, entre el arraigo y la inquietud, entre el conformismo y la insatisfacción. El pasaje de la experiencia del rehacer(se) evoca esas miradas que llaman la atención sobre la necesidad de salir de los lugares fijos y cómodos de la pedagogía. No hay (trans)formación en la comodidad, estabilidad y seguridad de lo que no se mueve.

3.10 Seguir caminando

Entrar en el aula y caminar, desplazarme dibujando líneas, recorridos, espirales, aceleraciones-desaceleraciones, reconocer lugares transitados, ampliar la mirada, atravesar... seguir caminando. La didáctica performativa se ha alineado con un saber corporal y un saber de la práctica educativa, es decir, no es una propuesta teórica o abstracta. Más bien, ha encontrado principios o pistas que (me) ayudan a remover la educación del cuerpo al poner el acento en la atención sobre la experiencia corporizada y en un *ethos* pedagógico.

A la educación le corresponde crear acontecimientos que posibiliten percibir la manera singular que cada uno tiene de abrirse al mundo. Percibir la singularidad es sobre todo una disposición que va más allá de reconocer la diferencia; percibir es tanto lo que hago como algo que dejo que pase, algo que sucede (Contreras-Domingo, 2010). Por tanto, la propuesta de una didáctica performativa es procesual e implica aprenseñar a estar presente y a la escucha, en relación moviente y sintiente con la realidad subjetiva e intersubjetiva para (trans)formarse con ella. Por esto, no se trata de un modelo de intervención, sino de gestos, fuerzas y pasajes para hacer(se) y transformarse en un maestro operador desde cuerpos en movimientos y afectantes; un maestro provocador de modos experimentales de existencia que sea capaz de una práctica de sí para después acompañar a otros en sus búsquedas. El reto es construir existencias, modos de vida, subjetivaciones, que permitan una real transmutación.

Referencias

- Alarcón, M. (2009). La inversión de la memoria corporal en danza. *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 66. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/alarcon66.pdf>
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 25-57. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131110/Una_pedagogia_de_la_presencia_Critica_fi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover: un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.
- Bardet, M (2017). Un pensamiento cuando se pone sensible. En G. Fechner, *Anatomía comparada de los ángeles. Sobre la danza* (pp. 82-111). Cactus.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Eds.). (2003). *La educación física en Argentina y en Brasil*. Al Margen.
- Battán, A. (2015). Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación (embodiment). *Itinerario Educativo*, 66, 329-345. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2225>
- Bauman, Z. (2010). *Libertad*. Editorial Losada
- Berthoz, A. (2013). *Sens du mouvement*. Éditions Odile Jacob.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Byung-Chul, H. (2019). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Castro, J. (2004). Pedagogía de la Corporeidad y Potencial Humano. *Revista Educación Física y Deporte*, 23(1), 7-17. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/2350>
- Castro, J. (2016). *Corporeidades sensibles y subjetividades corporizadas en Medellín, 1980-2012* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3817/1/CastroJulia_2016_CorporeidadesSensiblesSubjetividades.pdf
- Castro, J. y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 179-184. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892015000200179
- Castro, J., Ciodaro, M., y Duran-Salvadó, N. (2019). Prácticas de re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*,

- 24(80), 223-245. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1244/1192>
- Contreras-Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>
- Cortazar, J. (1995). *Historia de cronopios y de famas*. Alfaguara.
- Crossley, N. (2005). Mapping Reflexive Body Techniques: On Body Modification and Maintenance. *Reveu Body & Society*, 11(1), 1-35. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1357034X05049848>
- Csordas, T. (2010). Modos somáticos de atención. En S. Citro (comp.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 83-104). Biblos.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón el cerebro humano*. Crítica.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (2009). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Arena Libros.
- Deleuze, G. (2010). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.
- Farina, C. (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y la pedagogía de las afecciones [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43042/1/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf
- Farina, C. (2007). La formación del territorio. Saber del abandono y creación de un mundo. En W. Moreno y S. Pulido (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 115-128). Funámbulos Editores.
- Feldenkrais, M. (2009). *La dificultad de ver lo obvio*. Paidós.
- Feldenkrais, M. (1972). *Autoconciencia por el movimiento*. Paidós.
- Fernandes, C. (2015). Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporáneo. *Revista Brasileira Estudos da Presença*, 5(1), 9-38. <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/47585/32478>
- Fernández, A. (2007). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Haroche, C. (2009). *El porvenir de la sensibilidad. Los sentidos y los sentimientos en cuestión*. Nueva Visión.

- Gallagher, S. (2006). *How the body shapes the mind*. Clarendon Press.
- Gallo, L. E. (2007). Apuntes hacia una educación corporal más allá de la educación física. En W. Moreno y S. Pulido (Eds), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp.69-92). Funámbulos Editores.
- Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Kinesis.
- Gallo, L. E. (2012). La Educación Corporal bajo la figura del acontecimiento. *Educación Física Y Deporte*, 30(2), 505-513. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacion-fisicaydeporte/article/view/11310>
- Giles, M. (2017). Practicas corporales. En R. Crisorio y C. Escudero (Eds.), *Educación del cuerpo: curriculum, sujeto y saber*. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>
- Ginot, I. (2014) (Ed.). *Penser les somatiques avec Feldenkrais. Politiques et esthétiques d'une pratique corporelle*. L'Entretemps.
- Green, D. (1997). Assumptions of Somatics. *Somatics. Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 11(2), 29-35. <http://www.somaticsed.com/magJournal.html>
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Manantial.
- Hanna, T. (1976). The field of Somatics. *Somatics. Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 1(1), 4-8. <http://www.somaticsed.com/magJournal.html>
- Herrera, M. y Díaz, C. (Eds.). (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Janés.
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo. En S. Citro (Ed), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos* (pp. 5-82). Biblios.
- Joly, Y. (1995). La recherche et la pratique du corps vécu: un point de vue, par la méthode Feldenkrais® d'éducation somatique. *Revue Association Pour La Recherche Qualitative*, 12(1), 89-92. <http://iffresearchjournal.org/fr/volume/1/joly-fr>
- Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Ediciones Laertes.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras y N. Pérez (eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 86-116). Morata.
- Le Breton, D. (2007). *Adiós al cuerpo*. La Cifra Editorial; El Cuerpo Descifrado.
- Lipovetsky, G. (2012). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Editorial Anagrama.

- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Paidós.
- Maillard, C (1998). *La razón estética*. Laertes.
- Nancy, J. (2002). *Un pensamiento finito*. Anthropos Editorial.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Universidad de los Andes.
- Petit, J. L. (1997). *Les neurosciences et la philosophie de l'action*. Librairie PhiLosophique.
- Planella, J. (2017) *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions UB.
- Planella, J., Gallo, L. E. y Ruiz, L.A. (2019). Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 50-67. [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15\(1\)_4.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana15(1)_4.pdf)
- Ramírez, M. (1994). *El Quiasmo*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Editorial Universitaria.
- Rolnik, S. (2006). Geopolítica del Rufián. En S. Rolnik y F. Guattari, *Micropolítica del deseo*. Tinta Limón Ediciones.
- Rolnik, S. y Guattari, F. (2005), *Micropolítica del deseo*. Tinta Limón Ediciones.
- Soares, C. (2001). *Educagáo física. Raízes europeias e Brasil*. Editores Associados.
- Scharagrodsky, P. (Ed.) (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Editorial Prometeo.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Libros del Rojas.
- Schechner, R. (2011). *Estudios de la representación. Una Introducción*. Fondo de Cultura Económica.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Idea Books.
- Shusterman, R. (2007). *Conscience du corps. Pour une soma-esthétique*. Editions de L'éclat.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The Primacy of Movement*. John Benjamin.
- Weil, S. (2008). *Œuvres complètes, Tomo IV*. Gallimard.
- Zambrano, M. (2008). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial.

Segunda parte

Corporalidad-teatralidad-enseñanza



Título: Soñar el cuerpo
Ilustrador: Michel Olivier Delhome

CAPÍTULO IV

“La obra es la mascarilla mortuoria de la concepción”. Imagen corporizada y performance en la enseñanza universitaria en Argentina y Colombia

*Silvia Citro*¹

*Hilderman Cardona-Rodas*²

*Julia Castro-Carvajal*³

Resumen

Este trabajo propone un devenir escritural, visual y performático en el que dialogan tres investigaciones sobre las corporalidades y los modos en que estas han sido utilizadas en las prácticas pedagógicas con nuestros estudiantes universitarios en Argentina y Colombia⁴. El primer devenir genealógico rastrea, desde la Edad Media

¹ Doctora, licenciada y profesora en Antropología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), formada también en danzas (danza contemporánea, danza-teatro, expresión corporal, butoh) y música. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y profesora asociada de la Universidad de Buenos Aires, en Artes y Antropología, de la Facultad de Filosofía y Letras, y en la Maestría en Estudios Latinoamericanos, de la Facultad de Ciencias Sociales. Coordinadora del Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance de la UBA, miembro del Comité Académico Latinoamericano de la Red de Investigación De y Desde los Cuerpos y del Comité Ejecutivo del International Council for Traditional Music. Correo electrónico: scitro_ar@yahoo.com.ar

² Doctor en Antropología de la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Magíster e historiador de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor de tiempo completo e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, Colombia, donde es editor de la revista Ciencias Sociales y Educación y coordinador del programa de radio Conversaciones Convergentes. Miembro del Comité Académico Latinoamericano de la Red de Investigación De y Desde los Cuerpos. Correo electrónico: hcardona@udem.edu.co

³ Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Fisioterapeuta de la Universidad del Rosario. Profesora Titular en la Universidad de Antioquia (Instituto de Educación Física) e integrante del grupo de investigación Estudios en Educación Corporal, miembro del Comité Académico Latinoamericano de la Red de Investigación De y Desde los Cuerpos y de la Red Nacional de Investigación: El Giro Corporal. Correo electrónico: julia.castro@udea.edu.co

⁴ Nos referimos a los proyectos “Educar en tiempos de convivencia. De las corpo-realidades en el aula”, coordinado por J. Castro Carvajal de la Universidad de Antioquia y H. Cardona-Rodas de la Universidad de Medellín, cofinanciado por ambas instituciones e inscrito en el CODI-

al siglo XVIII, algunas de las imágenes estéticas más inquietantes producidas en la medicina occidental para conocer los cuerpos; tal es el caso del médico de la peste, los desollados de Vesalio y las Venus de Susini. Un segundo devenir etnográfico-estético transmuta el cuerpo como objeto de los anatomistas en las imágenes de un cuerpo carne, en comunión con el mundo, a partir de explorar estas vinculaciones en la fenomenología de Merleau-Ponty, así como en las experiencias de los pueblos originarios y de resignificarlas estéticamente como un posible modo de descolonizar nuestras propias experiencias sensorio-perceptivas y de movimiento. Un tercer devenir despliega nuestras con-di-vergencias pedagógicas: por un lado, se articulan los planteos de Benjamin, Ricoeur y Didi-Huberman en nuestra propuesta de un abordaje hermenéutico dialéctico de las imágenes-síntomas; por otro, se invita, mediante un taller participativo, a capturar la impresión de estas imágenes-síntomas sobre la propia imagen corporal de los participantes a partir de la experiencia y reflexividad somaestética con el fin de distinguir los afectos y efectos (trans)formadores y recrearlos por medio de corpografías. Retomando la frase de Benjamin de nuestro título, buscamos escenificar así los complejos devenires encarnados que se tejen entre las experiencias de la carne, en tanto entrelazamiento cosa-cuerpo-mundo (“el rostro de la concepción”) y las imágenes corporizadas, en tanto obras-representaciones sobre esa carne (aquí la máscara mortuoria).

Palabras clave: cuerpo objeto; carne; imagen-síntoma; *performance*; hermenéutica.

4.1 Situándonos: con-divergencias entre las prácticas investigativas, estéticas y educativas

Este trabajo surgió como un intento de escritura-oralidad a seis manos y tres voces, las cuales se han puesto a dialogar hace algunos años desde sus diferentes genealogías educativas, investigativas y estéticas que se despliegan sobre todo en Colombia y Argentina. A pesar de nuestra diversidad, hemos sido atravesados por algunas preguntas compartidas en torno a la corporalidad, tanto en su faceta de experiencia sensorio-perceptiva-motriz como de imagen-discurso que navega entre los registros de lo real, lo simbólico y lo imaginario. De ahí deviene la algo enigmática frase de Benjamin (1987, p. 46) del título, con la que uno de los coautores de este texto, Hilderman Cardona-Rodas (de aquí en más, HCR), provocó inicialmente a las otras coautoras, Silvia Citro (SC) y Julia Castro-Carvajal (JCC). Consideramos que en esa frase y el subtítulo que la acompaña resuenan y se condensan los ecos de aquellos complejos vínculos entre las experiencias de la *carne*, en tanto

Universidad de Antioquia; “Corpo-imaginarios del maestro y tecnologías del saber-poder pedagógico. Experiencias performativas del acto de enseñar”, coordinado por H. Cardona-Rodas en la Universidad de Medellín; y “Aportes metodológicos de la *performance*-investigación a los estudios socio-antropológicos sobre los cuerpos”, coordinado por S. Franco Citro en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

entrelazamientos cosas-cuerpos ("el rostro de la concepción"), y las imágenes corporizadas, en tanto obras-representaciones sobre esa *carne* ("la máscara mortuoria"); entre la *pulsión de lo vivo*, en tanto existente afectado-afectante, y la *palabra-imagen-representación*, en tanto muerte de la cosa que, no obstante, conserva aquel halo-aura-huella de lo que alguna vez fue viviente.

Nuestra intención es, entonces, compartir algunos de los modos en que abordamos el desafío de reflexionar sobre este complejo entrelazamiento entre experiencias corporales e imágenes-discursos sobre el cuerpo en nuestras prácticas educativas en la universidad, las cuales a su vez se vinculan con los pliegues y las mutaciones propias de nuestros devenires investigativos y estéticos que llevan ya entre veinte y quince años de labor. Precisamente, otra de las convergencias en nuestro devenir actual es la pregunta sobre si la escritura-oralidad es suficiente por sí sola para reflexionar sobre estos vínculos. De ahí deviene el segundo desafío que asumió este trabajo: transmutarse en una obra que intentara escenificar la mediación en acto, el quiasmo o pliegue entre nuestros devenires investigativos, a través de las palabras y de las materialidades afectantes de nuestros propios cuerpos sensibles y en movimiento, así como de las imágenes, objetos y sonoridades con los que nos hemos vinculado. Por tanto, con el formato de una conferencia performática participativa, el trabajo ha sido presentado por primera vez en el XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín en mayo de 2019. A esta presentación pertenecen las fotografías que acompañan el presente escrito.

A continuación, genealogizaremos brevemente nuestros tres devenires educativos-investigativos-estéticos y situaremos sus juegos de territorializaciones, desterritorializaciones e hibridaciones disciplinares. De este modo, introduciremos también los tres pliegues-escenas que conforman esta presentación. HCR, desde su formación híbrida en historia y antropología, ha venido indagando en las genealogías de las imágenes corporizadas de la enfermedad y lo monstruoso en la medicina, y su impacto en la construcción de un saber-poder sobre los cuerpos como "objetos". Posteriormente, desde el cruce con reflexiones filosóficas contemporáneas sobre el cuerpo y la historia del arte, sus abordajes han tornado hacia una escritura más poética para intentar abordar el compromiso sensible-reflexivo que involucra la contemplación y la comprensión de las imágenes corporizadas. Así, en su práctica educativa en la Universidad de Medellín, suele recurrir a estas y otras imágenes y objetos provocadores para suscitar en los y las estudiantes una reflexión encarnada sobre los diversos regímenes biopolíticos que han intentado imponerse

sobre los cuerpos y los modos en que han sido resistidos. Por tanto, en el primer pliegue de esta presentación, a través de su escenificación del pasaje del “médico de la peste” medieval a “los primeros anatomistas”, nos invita a reflexionar sobre algunas de las imágenes claves para la emergencia de la representación moderna del cuerpo. Así, recorreremos especialmente los mapas anatómicos que ilustran uno de los principales tratados de medicina del s. XVI, *De humani corporis fabrica* de Andrea Vesalio (1543), y posteriormente las denominadas Venus de cera esculpidas por Clemente Michelangelo Susini, utilizadas en el s. XVIII para estudiar la anatomía femenina.

En el caso de SC, desde su formación híbrida en antropología y danza, en sus etnografías con los pueblos indígenas tobas del Chaco argentino, ha venido indagando en la experiencia de entrelazamiento sensible cuerpo-mundo y en sus vínculos con la noción de “ser-en-el-mundo” y “carne” de Merleau-Ponty, entre otros recorridos filosóficos. Posteriormente, la persistencia de esos saberes encarnados la llevaron a experimentar creativamente sobre sus propias experiencias cuerpo-mundo. Generó, con los y las integrantes del Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance de la Universidad de Buenos Aires, una serie de fotos y videoperformances artísticas que exploran los vínculos con los seres no humanos y las materialidades afectantes propias de diferentes entornos naturales. Así, utiliza en sus prácticas educativas universitarias esas imágenes-textos para suscitar en los y las estudiantes una reflexión encarnada sobre el entrelazamiento sensible y afectante de la experiencia cuerpo-mundo que describen los abordajes fenomenológicos. En consecuencia, en el segundo pliegue reflexionamos, a través de algunas imágenes y escenificaciones del proyecto *Transmutaciones del ser-en-el-mundo*, sobre otras experiencias posibles de la *carne con el mundo* como potenciales líneas de fuga o subversiones performativas de aquella representación del cuerpo-objeto hegemónica en las biopolíticas de la modernidad-colonialidad.

En el caso de JCC, desde su formación también híbrida en fisioterapia, educación y ciencias sociales, ha venido indagando en el estudio de diversas prácticas corporales como modos de subjetivación (trans)formadores. Posteriormente, la experiencia y enseñanza de prácticas somáticas la llevaron a articularse con otros cuerpos docentes de las artes escénicas. De esta acción colaborativa emergió el Laboratorio de Pedagogía Corporales de la Universidad de Antioquia como espacio de investigación-creación para ensayar formas vivas y poéticas de acción y pensamiento educativo. Así, en sus prácticas educativas articula modos somáticos y performativos para hacer/pensar la (auto)formación de maestros y artistas e interrogar políticas de lo sensible

en las prácticas educativas. Para ello, busca inquietar y materializar el proceso de autoformación del cuerpo enseñante en corpografías, entre otras modalidades, y recrear así el espacio educativo como "espacio de ensayo", inventivo y actuante, compuesto por múltiples lenguajes estéticos e intermodalidades sensoriales. Por tanto, el tercer pliegue de esta presentación presenta las con-divergencias de nuestros devenires investigativos y estéticos en las prácticas educativas. Se propone, entonces, tanto una hermenéutica de las imágenes corporizadas como una experimentación creativa para su encarnación performativa a través de un taller participativo. Así, las reflexiones finales adquieren la forma de un saber-hacer en movimiento que invita a articular la experiencia de contemplar aquellas imágenes del cuerpo-objeto y el cuerpo-mundo que desplegaremos en los pliegues anteriores con las corpografías que cada uno de nosotros puede crear a través de la exploración de sus experiencias sensibles y en movimiento.

Antes de iniciar estos tres pliegues-escenas, quisiéramos agregar que este interés metodológico por poner en relación nuestras prácticas investigativas-estéticas-educativas se fundamenta en que entendemos que el arte o práctica de la enseñanza no podrían reducirse a la discusión de los métodos y contenidos a transmitir, sino que también implica una dimensión genealógica subjetiva, pues pone en juego modos de saber-hacer en los que se ofrece "algo a alguien", se "muestra" un aprendizaje que se ha elaborado tan intensamente que necesita, como sostiene Bárcena (2012), "estallar hacia el otro" para hacerse enseñanza. Por tanto, nos interesa reflexionar críticamente sobre cómo las didácticas devienen de y se articulan en diversas prácticas de subjetivación, es decir, no se trata solo de atender a lo que el maestro sabe, sino también a lo que hace para estar siendo, dejar ser y aprender al estudiante. Así, se trata de pensar esta práctica de enseñanza con imágenes corporizadas desde sus resonancias performativas, tanto en los y las estudiantes como en los maestros y las maestras: como algo que nos forma y también nos deforma o transforma, que cuestiona o movilizándolo aquello que somos.

4.2 Primer pliegue de la travesía. Devenir genealógico: hacia la constitución de un cuerpo-objeto en el saber médico

Este primer pliegue-escena de nuestras prácticas investigativas-estéticas-educativas tuvo como protagonistas principales a dos personajes históricos: al médico de la peste de los siglos XIV al XVIII, acompañado del tríptico de las *Tentaciones de San Antonio*, pintado por Hieronymus Bosch (1450-1516) y desplegado en un poema de Rafael Alberti (1902-1999), y a

Andrea Vesalio (1514-1564), autor de la obra *De humani corporis fabrica*, en donde se evidencia la irrupción de una revolución anatómica que continúan también con las *Venus* de Susini. Cada uno de estos personajes condensó una pregunta en común: ¿Cómo los modos de existencia son lugares de memoria de la condición corporal de una inquietud por lo humano? Esta pregunta nos acoge en un devenir de intensidades reflexivas donde el cuerpo es el escenario en el que se ponen en escena la historia, la filosofía, la antropología, la danza y la medicina. Este último campo de saber constituye un lugar de enunciación donde el encuentro con el cuerpo se hace a través de una travesía encarnada sobre las huellas somáticas de la enfermedad. El conjunto de las experiencias corporales humanas, que tiene como manifestación al dolor y a la enfermedad, permite encontrarse con el cuerpo sensible que la antropología contemporánea trabaja. Por ello, un sensualismo médico proyecta lo que se plantea hoy como la condición corporal de la existencia humana, en la que el cuerpo es espacio de los sentidos y a partir del cual somos nombrados, reconocidos e identificados con una condición social, un sexo, una edad y una historia que, para nuestro caso, corresponde al vínculo entre cuerpo, enfermedad y sociedad en una mediación con la muerte.

Así, buscamos poner en escena algunas de las afectaciones que habrían sido movilizadas en ese complejo tránsito histórico, en el que el cuerpo humano pasó de ser concebido como una “encarnación irrevocable del espíritu” integrada a un cosmos más amplio, a ser entendido como “cuerpo-objeto” de un nuevo saber-poder médico que interpelará la condición mortuoria de lo humano a través de un cuerpo-cadáver que se abrirá a la mirada y el discurso de los anatomistas desde el siglo XVI.

4.2.1 Primer movimiento: del cuerpo amenazante de la peste y sus médicos a los desollados vivos en los mapas anatómicos en Vesalio y Susini

El médico de la peste está asociado a la peste bubónica, peste negra o muerte negra que se dio en Europa en el siglo XIV y tuvo su apogeo entre 1346 y 1361 en una pandemia que mató a un 60 % de la población europea (Zahler, 2013). Consideramos que, con su peculiar atuendo, el médico de la peste también se hacía chamán en cierta forma porque operaba con las poderosas fuerzas de la vida y la muerte: con su rostro zoomórfico camuflado en lo humano, buscaba los elementos que constituyen a la muerte, que aterraba por su presencia inmediata, y con su pico se enfrentaba a ella para hacer del miedo la locura del saber y sentir el olor de lo descompuesto. Por ello, con esta escena inicial

buscamos encarnar las intensas afectaciones sensibles que atravesaban su labor: el miedo ante la muerte, el pánico de lo que no se comprende, la presencia odorífera del cuerpo que se pudre, la muerte en la imagen del Bosch —cuando el diablo pilindrica en la oquedad de los ojos de un cuerpo en descomposición— y la mirada-táctil de una máscara que interpela a través del danzar-oler-tocar de un médico ante el dolor de los demás. Asimismo, en la representación del cadáver se hacía presente el cuerpo de la peste negra que palpaba y olía aquel médico en forma de cuervo, que llevaba el alma al cementerio después de picotear con horror, no sin antes haber sacudido su báculo a aquel eterno retorno de la voluntad de poder: la vida, la máscara mortuoria en el rostro de la enfermedad. Las siguientes imágenes (figuras 1-5) intentan acercarnos a este devenir de sensaciones y emociones.



Imagen 1. El médico de la peste negra. Grabado de Paul Fürst

Fuente: Fürst (1656).



Figura 2. El médico de la peste negra
ante el cuerpo de la muerte

Fuente: Red de Investigación De y Desde los
Cuerpos, archivo personal, 2019.



Figura 3. El médico de la peste
presenta los efluvios del cuerpo en
descomposición

Fuente: Red de Investigación De y Desde los
Cuerpos, archivo personal, 2019.



Figura 4. El médico de la peste atrae al demonio para embrujarlo

Fuente: Red de Investigación De y Desde los Cuerpos, archivo personal, 2019.

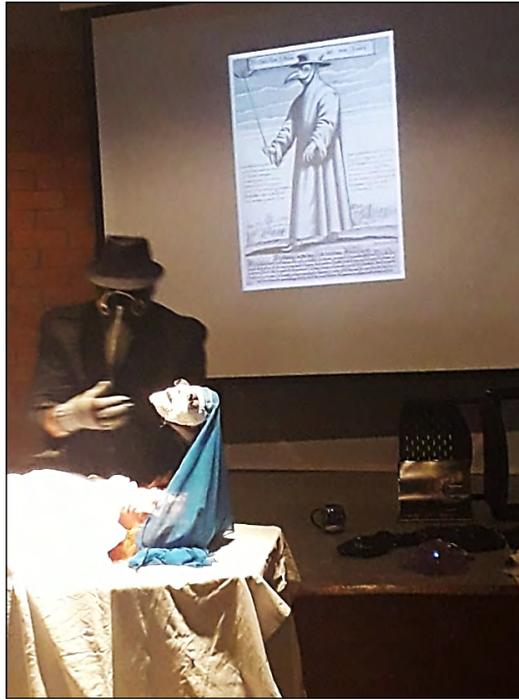


Figura 5. El médico de la peste se estremece ante la máscara mortuoria, pero el rostro de la carne pervive

Fuente: Red de Investigación De y Desde los Cuerpos, archivo personal, 2019.

En suma, este primer pliegue-escena de la obra ofreció una imagen de una cosa hecha carne: una escritura performativa como una inscriptura reflexiva por lo que sabemos y sentimos de un cuerpo enfermo que interpela ante su presencia odorífica, o cuando el pincel baja al infierno y se hace concepción y memoria en el cuerpo, en la imagen ausente como presencia que mortifica esa dialéctica de la imagen y la carne.

4.2.2 Segundo movimiento: los desollados vivos en los mapas anatómicos en Vesalio y Susini

Posteriormente, nos adentramos en un segundo movimiento-pliegue que invita a abordar la relación entre pensamiento anatómico y cuerpo moderno, entre pintura, anatomía y representación que subyace en *De humani corporis fabrica* y en las obras de medicina que siguieron a ella. Con la clínica emerge el cuerpo de la modernidad occidental, cuerpo médicamente estructurado que tuvo sus condiciones de posibilidad en los trabajos del anatomista italiano Andrea

Vesalio, así como en la preocupación por lo mórbido y la descomposición de lo vivo, expresado en las Venus anatómicas de los siglos XVII al XIX. Con Vesalio (1543) se anuncia una nueva antropología al convertir al ser humano (su cuerpo) en una superficie del universo y posibilitar una ruptura epistemológica que anunciará un pensamiento moderno del cuerpo. Este pensamiento anatómico moderno se despliega como obra en la máscara que personifica el rostro de la imagen dialéctica y de la corporealidad sensible de las cosas: memoria-lenguaje-cuerpo-inscripción. Vesalio también se estremece ante el rostro de la muerte como lo hace la máscara mortuoria del médico de la peste al tocar, ver, oler y sentir el cuerpo en estado de descomposición, producto de la peste negra (figuras 6 y 7).

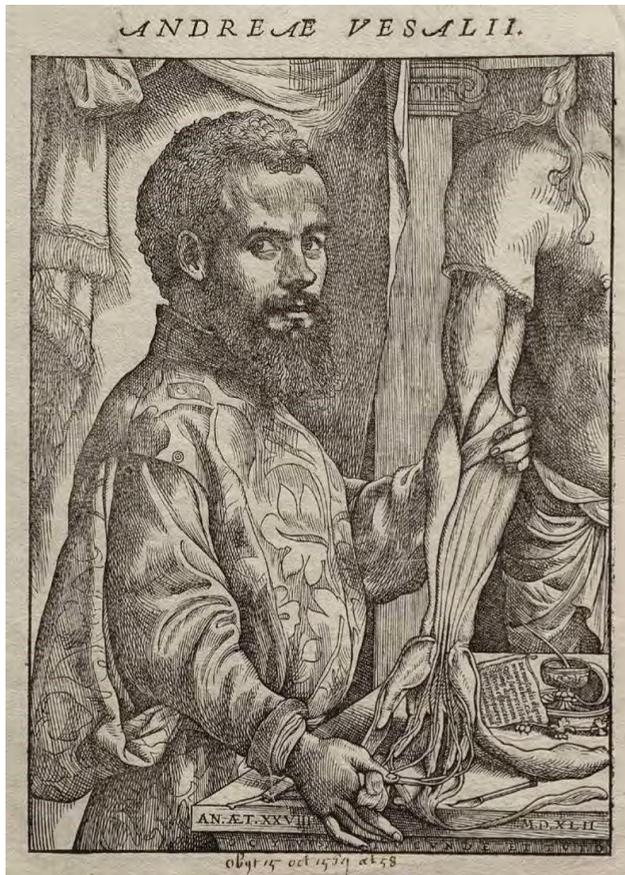


Figura 6. Andrea Vesalio, anatomista italiano del siglo XVI, expone el cuerpo de la peste que comienza a ser desollado para exponer la modernidad sacrificial

Fuente: Vesalius (1543, p. 16).



Figura 7. Andrea Vesalio sublima el cuerpo de la peste en toda su corporealidad sensible

Fuente: Red de Investigación De y Desde los Cuerpos, archivo personal, 2019.

Como han señalado diferentes autores, entre ellos Le Breton (1995), los mapas anatómicos que ilustran el tratado de Vesalio nos muestran esqueletos o desollados que aún conservan posturas y actitudes vitales y que están integrados a sus mundos de vida y a sus entornos naturales; incluso varios de ellos reproducen las poses de los actores de la *Commedia dell'arte*. Por ello, como obras del umbral, estos mapas anuncian el cuerpo objeto de la modernidad, pero aún conserva las huellas de ese cuerpo-mundo integrado al cosmos.

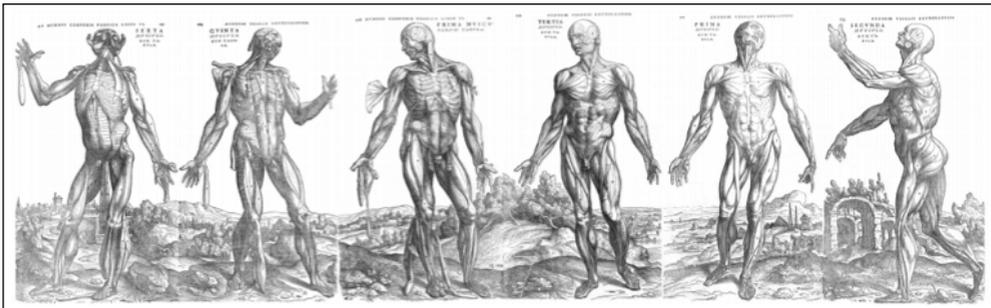


Figura 8. Dibujos de la obra *La fábrica del cuerpo humano*

Fuente: Vesalio (1543).

Finalmente, en el último repliegue de este pliegue-escena resuenan las imágenes de las Venus de Susini (siglo XVIII) y los cuerpos de mujeres des-pellejadas con el objeto de exponer su interior al conocimiento médico y, a la vez, exhibir las tripas de la culpa (figura 9). Cabe recordar aquí las similitudes estéticas entre estas representaciones anatómicas y las representaciones pictóricas de “las Venus rajadas” (Didi-Huberman, 2005), inspiradas en el cuento de Boccaccio (1993 [1492]) en *El Decamerón*, “El infierno de los amantes crueles”. En este cuento, un eterno retorno de la venganza se hace carne entre la maternidad, la sensualidad y la muerte, todas desgarradas (Cardona-Rodas, 2016). Es importante recordar que Boccaccio concibió su obra en el contexto de la peste negra o peste bubónica, tiempo-espacio en el que el médico de la peste hace su aparición en la historia. Así, cada narración encarnada en *El Decamerón* constituye una aparición o puesta en escena de siete mujeres y tres hombres que huyen de la plaga y utilizan la palabra como detonador discursivo de lo que se ve y se siente en tiempos de la muerte.

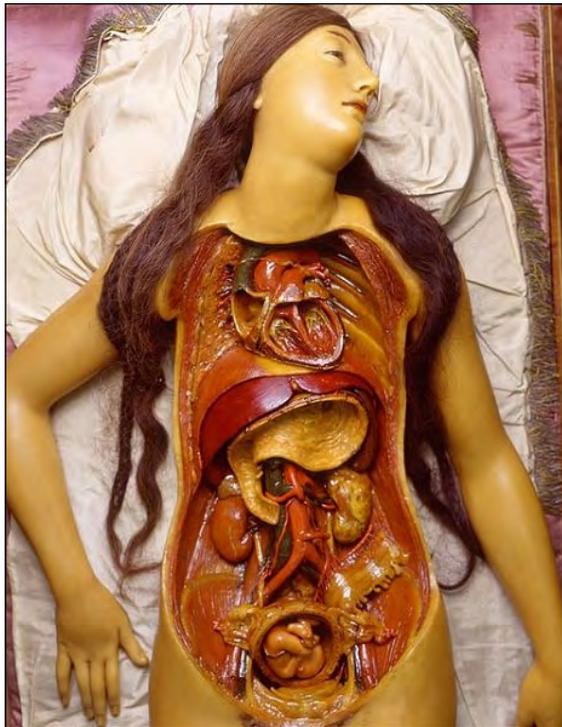


Figura 9. Venus anatómica del siglo XVIII. Clemente Susini, c.1780-1782.
Escultura en cera. Museo di Storia Naturale La Specola, Florencia

Fuente: Didi-Huberman (2005, p. 133).

4.3 Segundo pliegue. Devenir etnográfico-estético: la experimentación de la carne con el mundo

4.3.1 Primer movimiento: una investigación etnográfica y sus resonancias filosóficas e históricas

Como adelantamos en la presentación, las obras de video y foto *performance* que conforman el proyecto *Transmutaciones del ser-en-el mundo* surgen del impacto existencial que genera en SC una larga experiencia de investigación etnográfica con pueblos originarios del Chaco argentino, los tobas y mocovíes.

Estos pueblos, en el pasado previo al avance poscolonial del Estado-nación argentino en sus territorios, vivían de la caza, pesca y recolección, y poseían una rica tradición de mitos y creencias en relación con los seres poderosos no humanos que habitan el "monte" —sus antiguos bosques subtropicales hoy transmutados por los *pooles* sojeros—, así como los rituales en torno a lo que los antropólogos y las antropólogas denominamos chamanismo y los tobas, *piGonaq* y *pioGonaGa*, hoy también transmutados por el evangelismo pentecostal.

A medida que SC se iba aproximando a las experiencias y representaciones de la corporalidad-mundo entre estos pueblos, fue encontrando que

los supuestos límites entre el mundo de lo humano, el que nosotros llamaríamos "naturaleza" y el del poder no-humano, resultaban permeables y flexibles; incluso la misma idea de límite es cuestionada, ya que a pesar de que estos mundos se diferencian en el lenguaje, existencialmente están profundamente conectados. Ejemplos de estas conexiones hallamos al explorar sus concepciones de salud, enfermedad y terapia en el chamanismo y el evangelio, en los mitos, las prescripciones relativas a las mujeres, o también en la importancia atribuida a las "señas", elemento este último que Wright (1997) ha destacado. Ciertos episodios de la vida cotidiana —una dolencia o enfermedad, un sueño, el canto de un pájaro— tienen la propiedad de convertirse en señas, es decir, de actuar a la manera de índice de otros acontecimientos. En la interpretación de la seña y en las experiencias vividas que la antecedieron y la siguieron, se ponen en juego una serie de elementos que se van encadenando. Estos elementos suelen abarcar desde vivencias corporales, pensamientos, relaciones con las personas (*ÿaqaÿa*), con algunos animales (*shigiÿak*), con ciertos fenómenos atmosféricos como el viento o la lluvia, hasta los encuentros personales (*nachaGan*) con los seres poderosos (*ÿaqa´a*) y los vínculos con el Dios cristiano, todos en un mismo continuo existencial. (Citro, 2009, p. 52)

Así, el mundo de los seres no humanos es para los tobas y mocovíes un espacio-tiempo de señas y poderes ambivalentes que se presenta en constante movimiento: se ofrece a los humanos, pero también se le resiste; puede resultar benéfico o amenazante. Los humanos se vinculan con estos seres, ya sea escuchando, interpretando y respetando sus señas, como trasgrediéndolos o tratando de utilizar tácticamente el poder que les ofrecen, como es el caso del chamanismo.

Cabe destacar que uno de los estudios antropológicos clásicos sobre este tipo de representaciones, que vinculan estrechamente cuerpo-mundo, es el análisis de Leenhardt (1961) sobre la noción de cuerpo entre los *canacos* de Melanesia. Como evidencia de los profundos vínculos entre cuerpo y naturaleza, el autor señala que el léxico utilizado para designar las partes del cuerpo se corresponde con el del reino vegetal. El autor también describe mitos y prácticas rituales que relacionan la vida de las personas con el árbol, lo que revela una supuesta "identidad de estructura y una identidad de sustancia entre el hombre y el árbol" (Leenhardt, 1961, 28). Leenhardt (1961) concluye que en estas sociedades los mitos constituyen una realidad vivida que involucran una "identidad de sustancia entre cuerpo y naturaleza":

El cuerpo humano está hecho de la misma sustancia que verdea el jade, que forma las frondosidades, que hincha de savia todo lo que vive, y estalla en los retoños y en las juventudes siempre renovadas. Y porque se halla totalmente repleto de estas vibraciones del mundo, el cuerpo no se diferencia de él. (Leenhardt, 1961, pp. 35-36)

No obstante, el trabajo de Leenhardt ha sido objeto de numerosas críticas:

pues tendía a una interpretación casi literal de los datos de sus informantes, sin problematizar la contextualización de los términos y, en general, la dimensión simbólica y polisémica del lenguaje. Además, su idea de una "identidad de sustancia" estaba influida por el modelo de Lévy-Bruhl sobre la "participación" en la "mentalidad primitiva", también ampliamente criticado. Más allá de estas críticas metodológicas, autores como Le Bretón (1995) o Csordas (1999), le reconocen a Leenhardt haber captado esta concepción "holista" del cuerpo, característica de muchas sociedades no occidentales. Así, su trabajo fue fundamental para instalar un paradigma que opone ese "cuerpo de los Otros" a las concepciones dualistas predominantes en Occidente. (Citro, 2009, p. 53)

Mientras SC se adentraba en estas concepciones etnográficas, fue encontrando resonancias filosóficas con los conceptos de *ser-en-el mundo y carne* de Merleau-Ponty (1970, 1993), y también resonancias históricas con

ciertas representaciones propias de las culturas populares de la Edad Media y el Renacimiento, entre otros recorridos interculturales que fueron expuestos en su libro *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica* (Citro, 2009). Así, por ejemplo, las imágenes de Leenhardt (1961) sobre "un cuerpo repleto de las vibraciones del mundo", que se "confunde en un mismo flujo de vida", resultaron muy cercanas a las de Merleau-Ponty acerca de que "el espesor del cuerpo, lejos de rivalizar con el del mundo, es, por el contrario, el único medio que tengo para ir hasta el corazón de las cosas, convirtiéndome en mundo y convirtiéndolas a ellas en carne" (Merleau-Ponty, 1970, p. 168); o también a las definiciones de Bajtín sobre el cuerpo del carnaval "enredado y confundido con el mundo", "fusionado con la naturaleza" y "asimilado con el cosmos" (Bajtín, 1994 [1930], pp. 287, 302). Tiempo después encontramos que este tipo de interconexiones cuerpo-mundo podían encontrarse en otros abordajes filosóficos ligados al posestructuralismo y al poshumanismo, por ejemplo, en la noción de *flujos de intensidades* en Deleuze y Guattari, en la *red* de Latour o la *malla* de Ingold. Ahora bien, la investigación de SC no intentaba postular solo analogías simbólicas entre estos autores, sino proponer un nuevo abordaje, desexotizante y poscolonial, a partir de su confrontación. Por tanto, en aquel momento propuso que:

Aquella identidad y participación entre cuerpo y naturaleza que Leenhardt intentaba describir para los canacos, podría comprenderse mejor desde un abordaje fenomenológico, en tanto experiencia existencial de la carne y no, como se hizo, en términos lógicos de categoría de entendimiento diferentes a las occidentales o, más recientemente, como nociones de cuerpo radicalmente contrapuestas [...] tampoco alcanza con tratar a estas relaciones cuerpo-mundo en su dimensión meramente simbólica, pues esto ha conducido muchas veces a olvidar el enraizamiento que los simbolismos poseen en la experiencia. Por tanto, la hipótesis [...] es que habría una experiencia fenomenológica de la carne común a diferentes culturas, lo cual no implica, evidentemente, desconocer la diversidad de prácticas y concepciones de la corporalidad, pero sí cambiar la perspectiva desde la cual las analizamos. [...] la experiencia común de la carne ha sido más visible en determinados contextos culturales, como el de los pueblos originarios, a partir de particulares usos del lenguaje, de las prácticas y significaciones cotidianas, de los simbolismos míticos y la vida ritual; mientras que ha tendido a ser invisibilizada en la filosofía occidental heredera del racionalismo, las biopolíticas y las prácticas culturales que se conformaron con las burguesías europeas" y con el largo "proceso civilizatorio" de la modernidad. (Citro, 2009, pp. 55, 59)

Probablemente, la visión cosmomórfica que Leenhardt describía para los *canacos* no hubiera resultado tan exótica comparada con esta noción de *carne*, aunque sí, obviamente, si solo se la compara con el cuerpo-máquina de la modernidad-colonialidad, con ese "objeto" singular que se "posee". Y esta última comparación fue, en efecto, la que eligió hacer Leenhardt (1961):

Al ignorar el melanesio que este cuerpo suyo es un elemento del cual es el poseedor, se encuentra por ello mismo en la imposibilidad de discriminarlo. No puede exteriorizarlo fuera de su medio natural, social, mítico. No puede aislarlo. No puede ver en él a uno de los elementos del individuo

[...] El primitivo es el hombre que no ha captado el vínculo que lo une a su cuerpo y ha sido incapaz, por lo tanto, de singularizarlo. Se ha mantenido en esta ignorancia al vivir el mito de la identidad, que él experimenta sin diferenciarlo y que se presenta desde entonces como el telón de fondo sobre el cual se perfilan muchas formas míticas de su vida. (pp. 35-36)

En contraste con el autor, podemos sostener que muchos de los filósofos racionalistas occidentales se han mantenido en la "ignorancia" al vivir el mito del cuerpo-máquina y del cuerpo-objeto, y ser así incapaces de reconocer la *carne* con el mundo, que los *canacos*, los *tobas* o aquellos hombres y mujeres de las culturas populares de la edad media sí reconocieron. No es extraño entonces que varios años después de pensar y escribir estas reflexiones, SC quisiera experimentar su propia *carne* con el mundo y, en cierta forma, decolonizarse. Las obras que siguen surgen como experimentaciones corpoestéticas posteriores a esa investigación etnográfica y filosófica. Así, consideramos hoy que las conversaciones y experiencias interculturales en los trabajos de campo, los textos que alguna vez leímos y los que también escribimos, se hacen *carne* y a veces producen, como nos dice Wright (1994), "desplazamientos ontológicos..." en el/la investigador/a. En el caso de SC, su desplazamiento ontológico consistió en comenzar a ensayar-performar otros posibles modos de ser-estar-en-los-mundos que nos ha tocado habitar. Por eso, eligió llamar a esta obra en proceso *Transmutaciones del ser-en-el mundo*.

4.3.2 Segundo movimiento: transmutaciones del ser-en-el mundo. Experimentaciones estéticas en foto-video-performances

Transmutaciones surge a partir de una obra en video a la que luego sucedieron diversas experiencias de foto-*performance* poéticas con Salvador Batalla (de aquí en más SB), y actualmente una puesta en escena multimedial que

incluyó teatro, danza, instalaciones, audiovisuales y músicos tobas-qom en vivo. Se trata entonces del mismo proyecto estético-conceptual en devenir que va adquiriendo diversos modos de realizarse/materializarse a lo largo del tiempo y, sobre todo, en la articulación con diferentes artistas y lenguajes⁵.

Cabe aclarar que tanto el video como algunos de los ensayos de *foto-performances* de SC y SB⁶ fueron proyectados en el segundo pliegue de la versión escénica de este texto. Justamente, el cuerpo-cadáver objeto de conocimiento de la primera escena-pliegue emergía de la mesa de disección y progresivamente iba adquiriendo vida en sucesivas transmutaciones, inspiradas en las metamorfosis de las mariposas, que justamente también emergen de sus estados previos de huevo, oruga, crisálida. Hacia el final, ese ser híbrido mariposa-mujer se fusionaba y hacía *carne* con las imágenes proyectadas. Por último, ya devenida humana, contaba al público cómo había sido el proceso de investigación-creación de estas imágenes (figuras 10-15). He aquí entonces un resumen visual de este devenir estético-reflexivo.



Figuras 10, 11 y 12. Transmutación del cuerpo-cadáver en mariposa

Fuente: Red de Investigación De y Desde los Cuerpos, archivo personal, 2019.

⁵ En este sentido, SC luego reconoció que esta modalidad se inspira en un proyecto semejante en lo musical que viene realizando Juan Manuel Lopez Manfré, titulado *Biografía mutante*. Juan es músico y antropólogo, colaborador del Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance y del Grupo de Investigaciones Etnográficas Teatrales de la UBA.

⁶ El video puede verse en <https://vimeo.com/268161499> (Antropología de Cuerpo UBA, 2018) y las fotografías en <http://www.antropologiadelcuerpo.com/index.php/cortos/fotos>



Figuras 13, 14 y 15. Fotogramas del video *Transmutaciones del ser-en el-mundo*

Fuente: Salvador Batalla, archivo personal, 2015.

Las diversas realizaciones de *Transmutaciones* surgen de la insistente puls(ac)ión de una corporalidad por confundirse con las materias, de improvisaciones performáticas de un cuerpo que se entrega a hacerse carne en las materialidades sensibles que explora. Esto quiere decir que no hay aquí un cuerpo que busca imponer sus "formas" sobre la materia, a la manera por ejemplo de una "figura-fondo", sino más bien una potencia corpórea que busca "perder la forma..." y que sea la materia de lo no humano (hojas, árboles, hierbas, flores, hierros, restos cementicios de lo urbano) la que *texture* lo humano en un intento de simbiosis mutuamente afectante, reciprocidades y comuniones plenarias de materialidades sensibles. Por ello, estas experimentaciones performáticas son también breves irrupciones intersticiales en los persistentes disciplinamientos del saber-poder y del *habitus* que han *organizado* nuestros cuerpos como *organismos*, nos han subjetivado como sujetos, nos han colonizado y nos han impuesto las rostridades y perspectivas de esa mirada antropocéntrica del cosmos propia de la modernidad.

Un texto de Clarice Lispector (2010), que bien podría dialogar con la noción de "cuerpo sin órganos" de Deleuze y Guattari (2004), condensa este "riesgo de perder la forma en lo indecible de la materia...":

Nunca había dejado mi alma libre y me había organizado rápidamente en persona porque es demasiado arriesgado perder la forma [...]

Ves cómo por miedo ya me estoy organizando, ves cómo todavía no consigo confundirme con esos elementos primarios... sin que quiera organizar de inmediato la esperanza. [...]

Tengo miedo de tanta materia, —la materia vibra de atención, vibra de proceso, vibra de actualidad inherente [...]

La realidad es la materia prima, el lenguaje es el modo como voy a buscarla y el modo en que no la encuentro. Pero es de buscar y no encontrar que nace lo que no conocía, y que instantáneamente reconozco. El lenguaje es mi esfuerzo humano. Tengo que ir a buscar por destino y por destino vuelvo con las manos vacías. Pero vuelvo con lo indecible. Lo indecible solo podrá serme dado a través del fracaso de mi lenguaje. (Lispector, 2010, pp. 155, 76, 148, 186)

Ahora bien, encontramos que la inmanencia de esta experiencia viva, la fugacidad de la *performance* pulsa también por ser trascendida, compartida... ¿escrita? Es entonces capturada y se convierte en otra cosa... ¿en imagen fósil de lo que alguna vez fue vivo...? Y así, en el recorte de un ojo-cámara que selecciona un "modo de ver" (Berger, 2016), el fotógrafo SB inmoviliza

ese devenir corporal-sensible en una imagen fija, en la que no obstante resuena el devenir temporal vital que le dio vida (“el rostro de la concepción”). Como sostiene Cardona-Rodas (2016), el ojo-cámara selecciona “el pliegue de lo *háptico* (ver-tocar) de un instante pasado, en un ojo del presente, que se proyecta en un futuro fósil” (p. 118). Retomando los planteos de Barthes, agrega:

La imagen fotográfica tiene una fuerza testimonial que atañe al tiempo; por eso su evocación a una máscara mortuoria que se precipita en el aniquilamiento y la podredumbre, al encarar “la intención de que la naturaleza ha de hacerle morir y pudrir” (Bataille, 1970 403) al cuerpo fotografiado, teniendo en cuenta aquella presencia ausente que opera como síntoma-indicio de la corruptibilidad del cuerpo re-presentado. (Cardona-Rodas, 2017, p. 118)

Con relación a la micropolítica de este momento creativo compartido, es importante destacar que las posiciones de este acto intentan no ser fijadas e inamovibles, pues buscamos circular, nomadizar: por momentos el ojo-cámara sugiere formas a la corporalidad-materia texturada, mientras que en otros momentos la corporalidad-materia texturada sugiere puntos de vista y selecciona pliegues para el ojo-cámara. No hay ya solo un modelo-objeto, construido a priori para ser retratado, ni tampoco solo un ojo-cámara todopoderoso que capta “el instante decisivo” y casi mágico de una conjunción fortuita situada en el recorte de un devenir espacial (al estilo de Henri Cartier Bresson). Pero sí hay un poco de todo eso en un ensamble de posiciones porosas, evidentemente con experticias diferentes, que intentan atravesarse e intercambiarse (Citro, 2018).

Finalmente, tal vez porque, como dice Lispector, ya no podemos renunciar al “esfuerzo humano... del lenguaje” y quedarnos solo en “lo indecible”. Luego de estas experiencias, a SC le suelen advenir, arribar o retornar textos, pero ya no solo los académicos o etnográficos, sino también los poéticos: recuerdos de aquello que alguna vez leímos o escribimos y que, en una sincronidad intuitiva o preobjetiva, retorna y se fusiona con la imagen.

Releyendo las reflexiones de HCR sobre la imagen, SC encontró que a veces estos textos parecen operar como un intento por producir una pintura parlante de nuestras sensaciones, a la manera de un “lenguaje sensualista que hace que una palabra represente la sensación asociada a una idea” (Pierre-Jean-Georges Cabanis, citado en Cardona-Rodas, 2016). Así, nos preguntamos si algo de este sensualismo que constituye todo un modo de ver-decir los cuerpos y que en su apropiación permitió, por ejemplo, la

"renovación del campo epistemológico de la medicina a finales del siglo XVIII" (Cardona-Rodas, 2016, p. 174), no sigue resonando hoy en esta necesidad imperiosa de construir un otro decir poético sobre estas otras imágenes-cuerpos.

Si como sostiene Cardona-Rodas (2016), en el conocimiento médico "el sensualismo permitió exponer el nombre y el valor de los síntomas, por mediación de las impresiones de los sentidos de la vista, de la audición y del tacto en la lectura de las huellas dejadas por la enfermedad sobre el cuerpo" (p. 174), SC se pregunta si en este conocimiento estético-antropológico el sensualismo de estas imágenes parlantes permitiría exponer las resonancias de los síntomas-huellas dejados por la experiencia de la *carne*. A través de la *carne* SC ha intentado desprenderse, aunque no sea más que transitoriamente, de las biopolíticas y los disciplinamientos cotidianos, ha intentado decolonizarse e invitar a un movimiento reflexivo similar a sus contempladores-espectadores. Esta pregunta sobre lo que las imágenes exponen o despliegan, sobre lo que dejan ver y provocan, nos conduce a la pregunta por sus efectos o resonancias performativas, en especial cuando estas son llevadas a los ámbitos educativos. He aquí el tercer pliegue compartido en nuestras con-di-vergencias.

4.3.3 Tercer pliegue: devenir educativo. Hermenéuticas de las imágenes corporizadas y las encarnaciones performativas

¿Qué sucede cuando estas diversas imágenes corporizadas son llevadas al acto educativo, por ejemplo, para aproximarnos a las genealogías biopolíticas, en el caso de HCR con Vesalio y Susini, o a la noción de *carne* de Merleau-Ponty en el caso de SC con sus foto-video-*performances*? Inicialmente, consideramos que las ofrecemos a la mirada de nuestros estudiantes como "imágenes-síntomas", en tanto intentan suscitar en ellos y ellas un acontecimiento que conmueva y amplíe su percepción habitual; por tanto, que promueva relaciones y entendimientos nuevos en torno a aquellos textos en donde "leen" definiciones y reflexiones conceptuales sobre los cuerpos. De este modo, intentan provocar "un saber intempestivo", un efecto de subjetivación por la fuerza de las huellas, fulguraciones y aleteos de estas imágenes en sus propios devenires corporales. No obstante, estas imágenes no solo se ofrecen a la contemplación, sino que también son capaces de suscitar una experiencia performativa transformadora sobre la propia corporalidad de nuestros y nuestras estudiantes. A continuación, reseñaremos estos dos movimientos de nuestras prácticas docentes.

Primer movimiento: síntomas, fulguraciones y aleteos de mariposas en torno a la comprensión de las imágenes corporizadas

Nuestra manera de comprender las imágenes corporizadas fue construida a partir de un juego polifónico de voces y citas de autores que nos antecedieron, y que fuimos poniendo en diálogo al preguntarnos y discutir sobre los efectos o resonancias performativas de las imágenes en los cuerpos. Así, en la versión escénica de este texto, el público presente es invitado a participar de este diálogo a través de una “lectura enmascarada-corporizada” de las citas-vozes que nos inspiraron: Didi-Huberman, Ricouer, Benjamin y nuestras propias elaboraciones. Las máscaras de los autores comienzan a circular entre el público y se les invita a otorgarles un nuevo rostro, cuerpo y voz a aquellas reflexiones (figuras 16-18).





Figuras 16, 17 y 18. "Lecturas enmascarada-corporizada" de las citas-vozes que inspiraron nuestro abordaje hermenéutico, en cuanto el cuerpo se hace provocación en la palabra escénica

Fuente: Red de Investigación De y Desde los Cuerpos, archivo personal, 2019.

Resumiremos brevemente este recorrido. La noción de "imagen-síntoma" se basa en la relectura psicoanalítica que Didi-Huberman realiza sobre algunas nociones de Warburg en torno a la historia del arte. Como veremos, esta también tiene puntos de contacto con la imagen dialéctica de Benjamin. Justamente los análisis de HCR sobre las imágenes se han basado en la conjunción de estos autores. Por tanto, utilizamos aquí esta noción para referirnos a aquellas imágenes que provocan:

un acontecimiento crítico, una singularidad, una intrusión, pero es, al mismo tiempo, la puesta en escena práctica de una estructura significativa, un sistema que el acontecimiento tiene como función hacer surgir, pero parcialmente, contradictoriamente, de manera que el sentido solo advenga como enigma o fenómeno-indicio, no como un conjunto estable de significados [...] el síntoma está caracterizado a la vez por su intensidad visual, su valor de destello, y por lo que Freud llama aquí la disimulación del fantasma inconscientemente del que se trata. El síntoma es, pues, una entidad semiótica de doble cara: entre el destello y la disimulación. (Didi-Huberman, 2010, p. 330)

Podríamos decir entonces que si en la lectura médica del cuerpo el *síntoma-signo* busca estabilizar un conjunto estabilizado de significados (un saber legitimado sobre el objeto cuerpo), en la lectura subjetiva de estas y otras imágenes estéticas también emergen *síntomas-símbolos*, es decir, enigmas o indicios simbólicos que se abren a un despliegue polisémico y no previsto de significaciones. En este sentido, lo paradójico de las imágenes corporizadas de Vesalio, lo que las constituye en imágenes-síntoma, es que estarían en ese momento de pasaje o intersticio: una imagen que es signo de un saber (un mapa anatómico), pero que en su carácter estético aún provocan esa apertura simbólica a un devenir subjetivo e incierto de afectaciones. A partir de estas reflexiones, entendimos que las imágenes parlantes producidas por el ensamble SC-SB se hallaban en un intersticio similar, pues intentaban ser signo de un saber etnográfico-filosófico sobre la *carne*, pero a la vez, por su carácter estético, pretendían abrirse al devenir fluctuante e incierto de lo simbólico⁷. Justamente, también pensamos hoy que aquellas “señales-*ndage*” de los tobas operarían en un intersticio similar para constituirse en signo de un saber (una cosmovisión religiosa conformada por mitos y creencias). Pero como nunca están totalmente prefijadas de antemano (pues aquí no hay dogma hermenéutico y no son “religiosidades del libro”, sino chamánicas), también se abren al devenir incierto de lo simbólico.

Como podrá advertirse, retomamos aquí también la diferenciación que propone Ricoeur (1999) entre el signo técnico, que intenta fijar un significado en un sistema, y el símbolo como entidad polisémica y polivalente en la que un primer sentido conduce a un sentido segundo por analogía o deformación. Ricoeur (1999) se basa en la interpretación psicoanalítica y toma los símbolos onírico, poético y religioso (lo numinoso) como fundamento para construir sus reflexiones hermenéuticas. Así, propone una interpretación dialéctica que confronta la voluntad de escucha, más cercana a la fenomenología, y la de sospecha, que remonta a Nietzsche, Marx y Freud. Justamente, todo el trabajo analítico de SC sobre las corporalidades en el mundo toba se basó en una resignificación de esta dialéctica propuesta por Ricoeur. No es casual entonces que esa dialéctica reaparezca, años más tarde, en este intento compartido de abordar las imágenes-síntomas que provocaron aquella experiencia investigativa.

En el caso de Didi-Huberman, encontramos una trayectoria reflexiva más o menos similar a la de Ricoeur, pues ambos abrevan en una relectura

⁷ En este sentido, sostiene Didi-Huberman (2010): “Tal vez, cuando las imágenes son más intensamente contradictorias, son más auténticamente sintomáticas.” (p. 331).

de la hermenéutica de Freud. Así, en su propuesta de análisis de las imágenes-síntomas, Didi-Huberman (2010) sostiene:

El concepto de síntoma, concepto de doble cara, está, él mismo, en el límite exacto de dos campos teóricos: un campo de orden fenomenológico, y un campo de orden semiológico [...] Todo el problema de una teoría del arte reside en la articulación de esos dos campos o dos puntos de vista: limitándose a uno, corremos el riesgo de callarnos definitivamente, por efusión ante lo que es bello; ya no hablaremos sino según la "tonalidad afectiva" o "la celebración del mundo"; se correrá pues el riesgo de perderse en la inmanencia -una singularidad empática- de volverse inspirado y mudo, o bien estúpido. Al hacer sólo [sic] funcionar el otro, se correrá el riesgo de hablar demasiado y de hacer callar todo lo que no atañe estrictamente al dispositivo; entonces, se pensará más alto que la pintura; se correrá pues el riesgo de perderse en la trascendencia de un modelo eidético -uno universal abstracto del sentido- que no es menos apremiante que el idealismo del modelo referencial. (p. 332)

HCR retoma esta propuesta de Didi-Huberman y la articula, además, con la noción de "imagen dialéctica" en Benjamin⁸, pues si para Benjamin toda imagen es "una dialéctica en reposo", para ser comprendida necesitará desplegarse a partir de una "dialéctica en movimiento". Para ejemplificar esta dialéctica comprensiva en movimiento, Cardona-Rodas (2017) expone una imagen-metáfora benjaminiana que lo cautiva desde hace tiempo: el aleteo de las mariposas (de hecho, él es coleccionista de mariposas):

Cada vez que nos hallamos ante una imagen nos encontramos ante tiempos heterogéneos que se despliegan en un anacronismo transmisor de fulguraciones, aleteos, en el juego de las temporalidades que no se restringen a una mera cronología taxativa de inscripción de la imagen a un contexto cerrado y restrictivo, rompiendo con ello las barreras de la historia. La inmanencia de la imagen es el desplazamiento y el dinamismo al romper con cualquier límite temporal; por ello la imagen evoca la vida de una mariposa por su belleza, variedad de formas, por sus colores y su fragilidad en metamorfosis y mimetismo. He aquí el aleteo, el parpadeo o el fogonazo o relámpago que evocará Walter Benjamin cuando hable de las imágenes en su efervescencia corporal. Cuando la imagen se deja ver, las intermitencias del aleteo de una mariposa sorprenden en un zigzag de lo que puede un cuerpo en la expresividad del movimiento. (pp. 120-121)

⁸ Benjamin (2010) reivindica el carácter discontinuo de la historia y la potencia de lo efímero, lo cual se aprecia en su concepción de imagen dialéctica: no es que lo pasado arroje luz sobre el presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen es aquello en donde lo que ha sido se une como en un relámpago al ahora en una constelación. En otras palabras: imagen es la dialéctica en reposo.

En tanto estas imágenes corporizadas no son “el campo de un saber cerrado”, sino “el movimiento que requiere todas las dimensiones antropológicas del ser y del tiempo” (Didi-Huberman, 2013, p. 119), el acto de ver estas imágenes-síntomas pone en juego una dialéctica de polivalencias interpretativas. En este sentido afirma Cardona-Rodas (2017): “Las imágenes no son pura ilusión ni toda verdad, sino ese aleteo dialéctico que agita siempre el velo con su desgarró” (p. 123). HCR explaya una vez más aquella imagen del aleteo de las mariposas: no se trata de un saber-ver cerrado (como una mariposa que no ha doblado sus alas cuando está cerrada), pues necesita ser plegada para poder ser comprendida. Es un saber en movimiento de una memoria inconsciente, donde la dimensión del síntoma abre las alas de aquello que fascina, cautiva, se desata, indigna, causa horror o se hace carne ante la supervivencia de los “tientes de esas voces inaudibles” (Benjamin, 2010), de lo que puede ser comprendido como lenguaje desplegado.

En suma, estos diversos recorridos nos condujeron a una primera con-di-vergencia teórico-metodológica, a un ensamble entre las reflexiones de HCR y SC sobre y ante las imágenes corporizadas que podríamos resumir así: la necesidad-voluntad de recurrir, por un lado, a la fenomenología como filosofía corporal de la vida que permite captar algo de estas intensidades, destellos y aleteos en fulguraciones afectantes que generan las imágenes; por otro lado, la sospecha arqueológica-genealógica como vía interpretativa para rastrear las poderosas y persistentes huellas e inscripciones que pueblan esas imágenes-síntomas. Ambos son movimientos complementarios de una dialéctica polivalente, móvil y abierta hacia siempre impredecibles y momentáneas síntesis. Esto quiere decir que la eficacia o resonancia performativa de las imágenes, el modo en que nos “queman” o se “agitan en nuestra piel como una bailarina” (Cardona Rodas, 2017, p. 110) y se hacen carne, deberá buscarse (y nunca hallarse plenamente) en el intersticio híbrido entre estos movimientos interpretativos.

Finalmente, encontramos una segunda con-di-vergencia metodológica más general en la que fuimos coincidiendo: en la necesidad-voluntad de hacer del acto de enseñar un ejercicio poético-reflexivo que entrama tanto este tipo de palabras-imágenes corporizadas como nuestras corporalidades en movimiento, pues ni unas ni otras serían suficientes por sí solas para intentar abordar nuestra existencia encarnada. Ello nos conduce a nuestro segundo movimiento.

Segundo movimiento: devenir corpodramático de las imágenes

En nuestro hacer enseñante durante los últimos años en los campos de la filosofía, la historia, la antropología, el arte y la educación, las palabras-imágenes corporizadas cada vez tienden a articularse con talleres que apelan a un devenir corpodramático o performático: a gestos, movimientos, sonoridades y producciones de nuevas imágenes y materialidades por parte de los y las estudiantes. En este contexto, el entrelazamiento con el pliegue subjetivo de JCC ha sido fundamental para poder recuperar la importancia de abordar la experiencia del "cuerpo vivo" que propone el enfoque somático para la práctica educativa, artística y terapéutica. Para ello, retomamos la noción *soma* que define Hanna (1972) en los siguientes términos:

el soma vive, se expande y se contrae, se acomoda y asimila, absorbe energía y expulsa energía. El soma late, fluye, se tensa y se relaja, fluyendo y alternando con miedo y con ira, con hambre y con sensualidad. [...] Soma somos usted y yo, en este momento y en este lugar en que nos encontramos, hermanos de una común envoltura membranosa, un común entorno, una común confusión y de una común oportunidad, en estos precisos momentos, para descubrir mucho más de lo que jamás hemos sabido sobre nosotros mismos. (p. 46)

JCC despliega en sus cursos un pliegue que entrecruza imágenes anatómicas con la presencia viva que da la experiencia del soma. Con ello, propicia la corporeización de imágenes y la "producción de presencia" (Gumbrecht 2005, p. 122) como un experimentarse en cuanto a materialidad preconceptual, existencial e intensiva. Junto a ello, articula la noción micropolítica de "saber-del-cuerpo" de Rolnik (2005), en tanto producción de subjetividad automodeladora que implica afinar la capacidad de entender la propia situación para ganar posibilidades de creación y preservar la autonomía frente a los poderes hegemónicos. Esta composición es puesta en movimiento particularmente a través de "prácticas corporales reflexivas"⁹ que amplían la apreciación estética (*aísthēsis*), afinan el uso de sí y potencian

⁹ JCC acuña la noción de *prácticas corporales reflexivas* en su tesis doctoral y las define como "trabajos corporales que comparten el propósito de modificar el cuerpo y la experiencia de sí desde maneras conscientes de percibir y afectarse. Estas son enseñadas por medio de la interexperiencia cinestésica en un espacio-tiempo extracotidiano y son tomadas por un aprendiz de modo voluntario. Combinan sistemas de movimiento con recursos verbales, sonoros, olfativos y táctiles que se usan en distinta proporción y modo. Bajo esta noción analiza diversas prácticas corporales, tales como: prácticas orientales (yoga y taichí); prácticas dancísticas personales (danza oriental samkya, biodanza, danza contacto e improvisación) y prácticas somáticas (antigimnasia, método pilates, método feldenkrais, eutonía, somarritmos, body-mind centering)" (Castro, 2016, p. 11).

la autoformación creativa (Castro, 2016). Así, se propone realizar un tránsito en la mirada sobre la educación como "educare" (instruir-enseñar) hacia "e-ducere" (salir, estar fuera, partir) y recuperar, entre otras, las reflexiones de Masschelein (2006). Este autor entiende la educación como encuentro con lo otro, los otros y las otras a partir de una atención y exposición al mundo, de modo que este pueda presentársenos y servir para autoformarnos; se trata de un estado somático por el cual "llego" a ver(me-nos) de otro modo:

E-ducare la mirada no es alcanzar una mirada liberada o crítica, en tanto algo ya hecho, sino liberar nuestra propia mirada. No se trata de lograr mayor conciencia o de estar más alerta sino de volvernos atentos, de prestar atención. Estar consciente es el estado mental en que un sujeto se tiene o constituye un para sí un objet(iv)o y aspira a conocerlo. Estar atento es el estado mental en el que el sujeto y el objeto juegan el mismo juego. Es un estado mental que se abre al mundo de modo que el mundo se presentifique delante de mí y (que "llego" a ver) que puede transformarme. (Masschelein, 2006, p. 296)

En este sentido, consideramos que la enseñanza universitaria se ha alejado de la fuerza de la experiencia somaestética y performativa desde la cual se pueden crear gestos y espacios educativos po(esi)bles y de libertad práctica para provocar un pensar "intempestivo" y un devenir otro. Por esto, nuestro texto-escena finaliza con una invitación a transitar esa experiencia de sentir, hacer y comprender la propia imagen corporizada, luego de habernos dejado atravesar, afectar y quemar por las fulguraciones de las imágenes-síntomas desplegadas en los pliegues-escenas anteriores.

A continuación, ofrecemos una conclusión en movimiento a través de una síntesis del taller participativo final que propusimos en el XI Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, acompañada de algunas imágenes fotográficas de ese evento.

4.4 Reflexiones finales en movimiento: hacia una corpografía afectante

4.4.1 Primer movimiento: percibimiento-sintonización

Nuestro cuerpo ha sido educado y, con ello, silenciado, corregido, disciplinado (Hanna, 1994). Tenemos cierto olvido y negación de la propia experiencia somática, entendida como un saber de fuerzas extensivas e intensivas para hacer(se) un cuerpo. Es necesario entonces provocar un primer movimiento somaestético para producir presencia, convertirse en superficie, un estar

epidérmico que permita desenmarcarse del modo habitual de percepción que se posee para ponerse en un estado potencial. Percibimiento es hacerse permeable, vulnerable a lo que sucede en el *entre* de la sensación y el movimiento, del adentro y el afuera. Proceso abierto al presente y, sin embargo, en relación con un pasado que se ha hecho *habitus*. Para ello, se invita a los y las participantes a los siguientes movimientos:

1.1. A un estado de atención activa en silencio y con ojos cerrados observando inicialmente la "imagen corporal" que hoy expone "hacia afuera" y que está compuesta por sus propiedades físicas (talla, peso, color de piel, textura), la forma de vestirse, peinarse, los cosméticos, los accesorios usados, las modificaciones corporales (tatuajes, pirsin u otros) y las disposiciones corporales aprendidas según las posiciones identitarias y preferencias sensorio-cinestésicas. A continuación, se pide continuar notando su "imagen somática" a partir de las sensaciones sensorio-emotivas que le llegan "desde adentro" con sus ritmos y fluidos internos, la densidad y volumen de sus tejidos, la experiencia de soporte, la respiración celular y pulmonar, la experiencia espacial, el diálogo háptico y tónico con las superficies y el contacto con otros cuerpos.

1.2. Partiendo de la permeabilidad y presencia alcanzada del cuerpo propio, se invita a organizar grupos de tres personas para realizar una "envoltura táctil". La acción consiste en que una persona cierra los ojos mientras las otras dos recorren el cuerpo del compañero con sus manos, sin tocar directamente, para amplificar, conectar y vincularse con quién está en el centro. Se trata de sintonizar la relación con lo otro y el otro. Después cambian de lugar.

1.3. Finalmente, se busca una relación de sintonización con la espacialidad física y los espacios creados por los otros cuerpos, para lo cual se pide desplazarse en el espacio y dirigir la mirada hacia diferentes puntos del lugar, acercarse y alejarse, moverse entre espacios, en distintos niveles y ritmos.

4.4.2 Segundo movimiento: simulación-diferenciación

El estado de presencia alcanzado permite continuar en una relación de afección con los aleteos pulsátiles de las imágenes-síntomas expuestas en la conferencia-*performance*, de tal manera que permiten una experiencia virtual respecto de sí mismo. Una vez los participantes se encuentran en un estar epidérmico, se visualizan y evocan los afectos de las imágenes cuerpo-objeto de Vesalio y Susini, y las imágenes de la carne-mundo de SC y SB mediante las

fuerzas somáticas de simulación y diferenciación. Para ello, se invita a los y las participantes a los siguientes movimientos:

2.1. Corporizar alguna de las imágenes de sistema óseo del cuerpo-objeto de Vesalio (expuestas de manera audiovisual en la sala), pidiendo a cada persona que simule el gesto y la geografía ósea del gesto, sintiendo la experiencia de soporte y emotiva de esta disposición corporal. Después se invita formar parejas. Se le pide a una de ellas mantener el gesto esquelético escogido mientras la otra persona toca una parte de su estructura ósea, desde la cual empieza a moverse creando diferencia en el estado de la experiencia ósea anterior. Se van variando los puntos de toque y se hace el cambio. Luego se le pide a cada uno escoger y visualizar alguna imagen del cuerpo-objeto de Susini (ahora también expuestas) atendiendo a la postura, gesto y sensaciones provenientes de sus órganos internos. En seguida se les pide sentir y visualizar su sistema circulatorio como un contenido líquido que recorre todo el cuerpo, dirigiendo su trayectoria, para lo cual se invita a notar la diferencia creada en la cualidad del movimiento y las formas posturales a partir del recorrido.

2.2. Luego se invita a corporizar las imágenes de la carne cuerpo-mundo. Para ello, se invita a entrar en relación con algún objeto-espacio-materialidad en el aula (incluyendo otros cuerpos), con el fin de activar fuerzas de simulación y sintonía somática. De este modo, se invita a una metamorfosis en la cual el cuerpo propio se forma, deforma o transforma según la relación con otros cuerpos humanos y no humanos. Se busca distinguir la pulsión-impresión de las diversas imágenes corporizadas y atender particularmente aquello que (me-nos) pasa, en cuanto a afectos impredecibles, inesperados y deformadores de la imagen corporal identificada al inicio del taller.

4.4.3 Tercer movimiento: reimaginar

Una vez que se ha experimentado con las imágenes-síntoma es posible apreciar la emergencia de "algo" en la experiencia de sí y la imagen corporal, por lo cual se invita a poner esta nueva relación de sensaciones, atenciones y entendimientos para esbozar un cuarto cuerpo como aquel "derecho que tengo de disponer como quiera de lo inconcebible" (Valéry, 1943, p. 930). Para ello, se propone:

3.1. Materializar ese "algo" con gestos, modos de presencia, sonoridades o movimientos.

3.2. Materializar ese “algo” en palabras texturizadas sobre un lienzo para crear una corpografía afectante colectiva. Se disponen de elementos diversos (como algodón, papel, aserrín, semillas, hojas, periódicos, revistas, polvos de colores, vinilos, marcadores) y se da lugar a la acción creadora del grupo (figuras 19-21).



Figuras 19, 20 y 21. Imágenes del taller “Hacia una corpografía afectante”

Fuente: Red de Investigación De y Desde los Cuerpos, archivo personal, 2019.

Referencias

- Antropología de Cuerpo UBA (2018). *Transmutaciones del ser en el mundo* [video]. Vimeo. <https://vimeo.com/268161499>
- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño y Dávila.
- Bajtín, M. (1994). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Alianza.
- Benjamin, W. (2010). *Ensayos escogidos*. Cuenco de Plata.
- Benjamin, W. (1987) *Calle de dirección única. Obras IV*, 1. Ediciones Alfaguara.
- Berger, John (2016). *Modos de Ver*. Gustavo Gili
- Boccaccio (1993). *El Decameron*. Editorial Porrúa.
- Cardona-Rodas, H. (2017). Testimonios visuales de la violencia: el cuerpo desecho. En J. L. Ramírez Torres, y H. Cardona-Rodas, *Narrativas corporales de la violencia y estéticas del dolor* (pp. 105-132). Universidad de Medellín y La Cifra Editorial.
- Cardona-Rodas, H. (2016). *Iconografías médicas. Dermatología clínica en Colombia y España en la segunda mitad del siglo XIX* [tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399229>
- Castro, J. (2016). *Corporalidades sensibles y subjetividades corporizadas en Medellín, 1980-2012* [tesis doctoral]. Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3817/1/CastroJulia_2016_CorporalidadesSensiblesSubjetividades.pdf
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Editorial Biblos.
- Citro, S. (2018). Desplazamientos y transmutaciones en el Chaco argentino: Entre la antropología, el arte y el ritual. En M. Giordano (coord.), *De lo visual a lo afectivo. Prácticas artísticas y científicas en torno a visualidades, desplazamientos y artefactos* (pp. 21-49). Biblos.
- Deleuze, G. y Gattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Didi-Huberman, G. (2005). *Venus Rajada*. Losada.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Falenas. Ensayos sobre la aparición 2*. Shangrila.
- Didi-Huberman, G. (2013). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Cendeac.
- Fürst, P. (1656). *Der Doctor Schnabel von Rom (versión Holländer)*. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/57/Paul_F%C3%BCrst%2C_Der_Doctor_Schnabel_von_Rom_%28Holl%C3%A4nder_version%29.png

- Gumbrecht, H. (2005). *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*. Universidad Iberoamericana.
- Hanna, T. (1972). *La rebelión de los cuerpos*. Plaza & Janés.
- Hanna, T. (1994). *Somática. Recuperar el control de la mente sobre el movimiento, la flexibilidad y la salud*. Yug.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Leenhardt, M. (1961). *Do Kamo* (1947). Eudeba.
- Lispector, C. (2010) *La pasión según G.H.* El Cuenco de Plata.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (1945). Planeta.
- Merleau-Ponty, M. (1970). *Lo visible y lo invisible* (1964). Seix Barral.
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Gutierrez, *Educuar la mirada: políticas y pedagogía de la imagen* (pp. 295-311). Manantial; Flacso.
- Ricoeur, P. (1976). *Freud: una interpretación de la cultura* (1965). Siglo XXI.
- Rolnik, S. (2005). Geopolítica del Rufián. En F. Guattari y S. Rolnik, *Micropolítica: cartografía del deseo* (pp.477-493). Tinta Limón; Traficantes de sueños.
- Shusterman, R. (2007). *Conscience du corps. Pour une soma-esthétique*. Editions de L`éclat.
- Vesalius, A. (1543). *De humani corporis fabrica*. Basileae, per Ioannem Oporinum. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15161>
- Wright, P. (1994). Experiencia, intersubjetividad y existencia. Hacia una teoría práctica de la etnografía. *Runa*, XX, 347-380.
- Zahler, D. (2013). *The black death*. Twenty-First Century Books.

CAPÍTULO V

Corporalidad y copresencialidad para la formación de médicos(as): el aporte del teatro a procesos de aprendizaje-enseñanza en la carrera de Medicina en Chile

Constanza Alvarado Orellana¹

Cecilia Bralic Escribar²

Lía Toro Coddou³

Resumen

El siguiente capítulo revisa la experiencia del módulo teatral del curso Fundamentos de Antropología Médica y Bioética de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde el conocimiento de las artes escénicas colabora en la formación de estudiantes de medicina. Desde 2016 dicho módulo se ha desarrollado al interior del curso, que es obligatorio en la malla de la carrera. El caso expuesto corresponde a una experiencia que inserta la novedad de la metodología teatral como perspectiva comprensiva de la realidad en los escenarios clínicos, y se diferencia de las prácticas de entrevista clínica, paciente simulado o entrenado y desarrollo de habilidades comunicativas. Este capítulo revisa el recorrido histórico del módulo, sus modificaciones y cambios al asentarse en la Facultad de Medicina y cómo se ha desarrollado el diálogo interdisciplinario donde los y las estudiantes se aproximan a un aprendizaje de la medicina, no solo como un saber de expertos de carácter científico-metódico y especulativo, sino como un oficio sensible que requiere retomar la conciencia de su arraigo corporal, relacional y copresencial. Presentaremos cómo se estructuró y desarrolló el módulo a nivel metodológico

¹ Candidata a doctora en Comunicación y Cultura de la Universidad Austral y Universidad de la Frontera, magíster en Artes y licenciada en Actuación de la Universidad de Chile. Docente en la Escuela de Teatro de la Universidad de Chile. Correo electrónico: caalvara@uc.cl

² Magíster en Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile; licenciada en Medicina de la Universidad de Chile. Docente en la Escuela de Teatro de la Universidad de Chile. Correo electrónico: cbralic@uc.cl

³ Magíster en Artes y actriz de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente en la Escuela de Teatro de la Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: lia.carmen.tc@gmail.com

a partir de ejercicios preexpresivos y de propiocepción, dimensión lúdica, escucha activa y narrativas extraídas de visitas a escenarios médicos, entre otras formas y perspectivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: teatro; corporalidad; formación médica; copresencialidad.

5.1 Prolegómenos

¿Qué tiene que ver el teatro con la medicina? Es la primera pregunta que aparece explícitamente manifiesta u oculta en los rostros de los y las estudiantes de segundo año de la Escuela de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile (EMUC) cuando se presenta el módulo teatral en la clase inaugural de su semestre en el curso Fundamentos de Antropología Médica y Bioética. Algún osado u osada levanta la mano para preguntar si realizaremos escenarios de simulación con actores o actrices en el rol de pacientes. La respuesta nuestra, Constanza Alvarado y Lía Toro, actrices y docentes del módulo, es “no”. A lo largo de cuatro años se ha desarrollado al interior de la EMUC un módulo experimental diseñado para trabajar desde la mirada disciplinaria teatral el encuentro entre el futuro médico y el mundo de la salud en la experiencia humana de enfermar y cuidar.

La participación de las artes escénicas, específicamente del teatro en el currículum médico, viene ocurriendo desde fines de los noventa en diversas universidades de Santiago de Chile y ha estado dirigida principalmente al desarrollo de habilidades comunicativas y al entrenamiento de la entrevista clínica. En este caso el teatro es llamado a colaborar como una perspectiva de análisis de la situación de interacción médica, así como una metodología activa e innovadora para que los y las estudiantes tengan una experiencia intelectual y corporal integrada del encuentro con los y las pacientes para que comprendan la profesión médica en toda su profundidad y complejidad.

5.2 El ‘rodeo teatral’ de la antropología médica por el nivel performativo de la salud

La colaboración del teatro en la educación médica, en el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), data de 1995. En este año se incorporan de manera incipiente actores y actrices como pacientes entrenados o simulados con el fin de generar escenarios alternativos de interacción médico-paciente para la formación y la evaluación de competencias clínicas y comunicativas. Años más tarde otras universidades de relevancia en el país, como la Universidad de Chile, se suman a esta tendencia mundial en

la educación médica que busca, a través de dispositivos de simulación y por ende de la asunción del rol de paciente por parte de actores y actrices, reducir la exposición de pacientes reales a escenarios de aprendizaje, proporcionar a los y las estudiantes de medicina una antesala que les permita anticiparse vivencialmente al encuentro con pacientes y generar modelos de evaluación objetivos y estandarizados (Moore et al., 2016). Sobre este fenómeno creciente en la educación médica, en el 2011 desarrollamos un proyecto de investigación con un grupo interdisciplinario de teatro y medicina liderado por Philippa Moore, médico familiar, y Cecilia Bralic, licenciada en medicina, socióloga y docente de la Escuela de Teatro PUC para, de manera inédita, pensar en conjunto estas prácticas de simulación que se estaban desarrollando en la universidad en un plano de docencia más bien funcional, sin ser hasta entonces tematizadas e interrogadas en un sentido crítico (Alvarado, Bralic y Moore, 2016).

El caso que abordaremos en esta ocasión se enmarca en la colaboración interdisciplinaria ya anunciada, pero introduce un giro radical en la incorporación de la teatralidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la medicina. Se trata de la incorporación de una perspectiva teatral, basada en la interdisciplina, para el curso Fundamentos de Antropología Médica y Bioética de segundo año de Medicina. Esta colaboración se inicia desde la Escuela de Teatro PUC el 2016 y surge desde la proposición de Cecilia Bralic, quien ha impulsado desde el año 2005 la apertura de nuevos terrenos de investigación y acción para las artes, desde una iniciativa que ella misma ha titulado EncargArte. En este sentido, propone la recuperación del encargo como aquello que tradicionalmente pone a los artistas en el nivel de un oficio inseparable de la construcción social de la vida en común (Bralic, Alvarado y Sarkis, 2015). El supuesto es que las artes, en particular el teatro, al venir a incorporarse a la universidad, resultan convocadas a colaborar, como cualquier disciplina, en el problema que representa el conocimiento en el contexto de la sociedad de la información desde su propio "acervo de conocimiento", es decir, aquel "almacenamiento de vivencias, previas a la acción presente" (Schütz, 1993). En el caso del teatro, tal como se describe en este concepto, es inseparable del "mundo de la vida" (Lea Riquelme, 2006, p. 208). El acervo de conocimiento teatral opera a nivel de un lenguaje de imágenes, símbolos, materialidades, corporalidades y narratividades producidas y actualizadas performativamente dentro de una relación actor/espectador. De esta manera, se configura como un saber que, a diferencia del científico, está fuertemente arraigado al problema de la construcción social del "theatrum mundi", del mundo copresencial de la vida cotidiana y del sentido común. Si las artes han

llegado a la vida universitaria es porque no solo son capaces, sino responsables de colaborar en la comprensión de los problemas sociales contingentes en curso y cuya complejidad reclama una mirada de síntesis que sea colaborativa entre las distintas perspectivas disciplinarias.

Vinculada a estas conversaciones académicas interdisciplinarias surge de hecho la invitación que Alejandra Florenzano, médico internista de la EMUC, le hace a Bralic para contribuir desde el punto de vista teatral en la primera versión del curso Fundamentos de Antropología Médica y Bioética. Este se gestó en el marco de la Reforma Curricular de Medicina PUC del 2014 que, junto a reducir la carrera de siete a seis años, busca fortalecer el aprendizaje por medio de metodologías activas, potenciar la impronta humanista de la formación médica y exponer a los y las estudiantes a una mayor diversidad de campos clínicos (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

El curso en cuestión está dirigido aproximadamente a ciento veinte estudiantes de segundo año de medicina y cuenta con la guía de cuatro docentes médicos que permite dividir el grupo en cuatro secciones de treinta estudiantes cada una. La primera propuesta de esta colaboración teatral, realizada por Bralic y la actriz e investigadora de la PUC Constanza Alvarado, se centra en invitar a los y las estudiantes, junto con sus docentes, a realizar una experiencia de observación de campo y escritura de crónicas a modo de un trabajo de corte etnográfico de diversos escenarios clínicos asociados a la universidad: Unidad de Diálisis, Unidad Ambulatoria del Hospital Sótero del Río, Banco de Sangre, Sala de espera de Kinesiología, Cuidados Paliativos del Hogar de Cristo, Unidad de Puerperio, entre otros.

El diseño del curso realizado por los y las docentes médicos/as proponía en su inicio un fuerte énfasis en la subjetividad del paciente, en sus vivencias de enfermedad y biografía. Sin desmerecer la relevancia de estas temáticas, desde el teatro ofrecemos al equipo recuperar una experiencia de aprendizaje que nazca de la consideración de la subjetividad dentro de la relacionalidad del paciente, tanto con los y las profesionales médicos a su cargo como con la multiplicidad de agentes involucrados en su atención y cuidado. Esta propuesta trae consigo la exigencia de desplazar el foco de atención de la observación, hasta aquí puesto, en el protagonismo del actor-médico, quien debería siempre recordar la centralidad del paciente en su actuar o en el actor-paciente a la hora de evaluar o narrar su vivencia de enfermedad para ponerlo ahora en la interacción médico-paciente. Correlativamente, esto obliga, a nivel metodológico, a desplazar el foco del aprendizaje de los estudiantes puesto

hasta aquí en el aprendizaje de “habilidades blandas”⁴ y en la realización de entrevistas biográficas para disponerse a explorar desde una mirada abierta y curiosa dispuesta a dejarse sorprender por los posibles acontecimientos que pueden ocurrir en estos escenarios.

La propuesta teórico-metodológica elaborada por el equipo de la Escuela de Teatro PUC considera centrales, para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes de la EMUC en la materia de antropología y bioética médica, las nociones de escenario, actuación, roles y la experiencia de ser espectadores de los diversos contextos clínicos, entendidos como aquellos espacios destinados a la gestión de la salud y sus procedimientos específicos. Es en estos escenarios clínicos donde los y las estudiantes desempeñarán su rol de médicos/as, momento en el que estarán, en cierto sentido, ‘tomados’ por las funciones, protocolos y expectativas sociales atribuidas a dicho papel (Goffman, 2001). La apuesta del curso es que un rodeo por estos escenarios es fundamental para enriquecer la mirada y experiencia de los y las médicos en formación, de modo que se considere en su actuar futuro los datos sensibles que pudieron elaborar en esta práctica temprana de aprendizaje.

Los fundamentos de la puesta en práctica del módulo teatral surgen del conocimiento de diversas perspectivas: el interaccionismo simbólico, la etnografía, los estudios de la *performance* y los propios estudios teatrales. Estos enfoques nos han permitido nutrir la mirada sobre los alcances de nuestra propia disciplina. En términos generales, todos ellos posicionan a los sujetos como actores de la convivencia social de manera situada, lo que releva el contexto donde ocurre la interacción (Goffman, 2001; Taylor, 2016). Erving Goffman (2001) propone, desde el interaccionismo simbólico, el estudio de la vida social utilizando la metáfora teatral para acceder a la comprensión de las interacciones complejas que en ella se dan. Así, disecciona el mundo como un escenario lleno de elementos interdependientes como los roles, máscaras, juegos de estatus, etc. Tomando este punto de partida, la propuesta para el módulo teatral es que los y las estudiantes de medicina realicen una experiencia de observación que les permita develar los mecanismos del nivel performativo de la interacción médico-paciente, tal como ocurre en sus diversos escenarios. Se trata de observar ‘en acto’ esta interacción como

⁴ Las “habilidades blandas” o *soft skills* corresponden al grupo de características entrenables que se oponen a las habilidades técnicas específicas de un área del conocimiento o “habilidades duras”. Este último es un concepto relacionado con prácticas de liderazgo, efectividad y trabajo en equipo, usualmente realizado entre personas (y no referente a la relación persona-máquina). Para una revisión de los modelos más actuales de estas competencias se recomienda revisar Marrero, Mohamed y Xifra (2018).

una relación dinámica entre actores/espectadores o una relación teatral por excelencia (Bralic, 2005, 2010; Alvarado y Sarkis, 2015) que tiene lugar en un escenario clínico particular, donde se simboliza, es decir, se actúa y se performa dicha interacción al igual que una puesta en escena.

Desde esa perspectiva, decidimos que los y las estudiantes de medicina pasaran de la realización de entrevistas biográficas de pacientes a visitas de campo conducentes, en la primera versión del curso, a la elaboración de crónicas que incorporaban conceptos teatrales claves: el 'teatro del mundo', en este caso aplicado al mundo de la salud, o las 'puestas en escena' que implican las estrategias implícitas en las prácticas de interacción paciente-cuidador/a. Ya en su segunda versión el curso vinculó estas visitas de campo y la escritura de crónicas a la encarnación posterior de la experiencia durante la sesión del módulo de teatro. Así, procedían a investigar la interacción paciente-cuidador/a tal y como acontece en sus diversos escenarios, incluyendo un momento ulterior que es propiamente teatral: la reflexión mediante la repetición de acciones, palabras y situaciones. De esta manera, es posible ejercitar una amplia comprensión de lo observado, generar y componer materialidades a partir de estas experiencias (Fischer-Lichte, 2011) y posicionarse en el lugar actoral de ese otro con quien se ha interactuado. Este vínculo etnográfico-actoral se fundamenta desde la tradición teatral de prácticas comunitario-educativas (Proaño, 2013), el teatro aplicado en medicina (Brodzinski, 2010), la antropología teatral (Barba y Savarese, 1988; Schechner y Turner, 1985) y la puesta en escena de etnografías (De la Parra, 2011).

En la primera versión colaborativa del curso, el resultado de este diálogo antropológico entre teatro y medicina fue la escritura de crónicas por los y las estudiantes que, en grupos de dos a tres, comunicaban sus experiencias en el trabajo de campo a partir de la observación de las interacciones clínicas y la realización, dentro de este marco, de al menos una entrevista a pacientes o cuidadoras —profesionales o familiares— involucradas en su atención y cuidado. Más allá del aprendizaje de habilidades comunicativas, con las que los estudiantes lograban identificar las percepciones y emociones de los pacientes ante su vivencia de la enfermedad, así como al trato recibido de parte del médico, nuestro énfasis fue que observaran esta situación de interacción en acto y copresencial, es decir, dejándose afectar y reconociendo el efecto que producían en los demás.

Las crónicas teatrales correspondían a un documento narrativo que rescataba la experiencia de campo a modo de breves etnografías nutridas

por los conceptos constitutivos de la performatividad. Estas enfatizan en los acontecimientos dramáticos, la producción de subjetividades, el diálogo entre escenario y escena, así como el rol del propio estudiante en tanto actante. Este documento, aun manteniéndose en el nivel de la escritura académica para la primera versión del curso, de características híbridas, vino a ampliar el foco de atención de los y las estudiantes sobre las narrativas de los pacientes —frecuentemente estudiadas en investigaciones cualitativas en el campo de las humanidades médicas— para incluir también las narrativas de la propia vivencia. De este modo, se incorpora un nivel autorreflexivo alusivo al impacto de esta experiencia en ellos y ellas. Para ello, se recurrió a descripciones que dieran cuenta de los procesos performativos: cómo respiraba la persona mientras hablaba, hacia dónde observaba, cómo movía las manos, de dónde venía, cuál era su viaje emocional, el texto y el subtexto, etc.

Por otra parte, se vislumbraba la hibridez teatral-etnográfica al proponer una metodología que reconocía, aunque no se hacía cargo a cabalidad en aquella versión primigenia del curso, la convivencia de las dimensiones del conocimiento tanto cognitivas inteligibles como perceptivas, propioceptivas, corporales y afectivas (Citro, 2019). De manera intuitiva, se anunciaba con el encargo docente a los y las estudiantes lo que Silvia Citro (2019) y su equipo denominan desde la antropología de los cuerpos “*performance-investigación*” (p. 279) y que, para la investigación escénica, se discute y se nombra como la “*investigación a través de la práctica*” (Haseman, 2007). Las metodologías escénicas de producción de conocimiento se integraron fuertemente a partir de la segunda versión del curso, lo que profundizó un aprendizaje en diálogo interdisciplinar más amplio.

En principio, los ejercicios de escritura de crónicas teatrales —atentas a registrar la performatividad de la situación de interacción médico/paciente observada— pretenden, cuando se trata de la formación de actores y actrices, introducirlos en un diálogo ya iniciado en la década del setenta entre Richard Schechner y Victor Turner sobre la performatividad en el nivel cotidiano, ritual o teatral. “En los estudios sobre *performance*, la representacionalidad apunta a una variedad de temas, entre ellos la construcción de la realidad social, incluyendo el género y la raza” (Schechner, 2012). Se busca que los actores y actrices en formación experimenten la posición de espectadores y hermeneutas del mundo de la vida, entendido como un teatro⁵, para que planteen

⁵ El “*Theatrum mundi*”, del mundo como representación, es un lugar común dentro de la historia del teatro especialmente clásica y barroca. Con “*El Gran Teatro del Mundo*”, Calderón de la Barca retomó este ‘topos’ al que recurre a su vez Erving Goffman desde la teoría sociológica.

preguntas de sentido común, tales como: ¿qué ocurre en los diversos escenarios de la vida?, ¿quiénes lo habitan y cómo lo hacen?, ¿quiénes interactúan en él?, ¿qué hacen?, ¿qué sucede en estos lugares?, ¿por qué ocurre lo que ocurre?, ¿quiénes son los actores y quiénes los espectadores?, entre muchas otras. En el caso de los y las estudiantes de medicina, con este ejercicio buscamos, transformar críticamente su mirada sobre la acción médica donde los médicos resultan casi siempre identificados como los protagonistas de la acción en salud, como los principales agentes de los escenarios clínicos, mientras que los pacientes son relegados a un rol de espectadores más o menos pasivos de ese protagonismo. En cambio, se busca que, desde su posición como espectadores del teatro del mundo de la salud, procedan a observar a ambos como protagonistas en el marco de la situación de su interacción cara a cara, observada en su relacionalidad y dinamismo de intercambio simbólico, gestual, corporal y personal. Son las personas del médico y del paciente, cada uno posicionado en sus respectivos roles, guiones, protocolos, los que interpretan personalmente su papel social. Nuestra propuesta de un punto de vista performativo para observar el teatro del mundo de la salud busca que los y las estudiantes descubran que están en situación de copresencialidad en un mundo compartido con otros, donde cada cual viene a actuar, a performar personalmente sus respectivos papeles, roles o funciones sociales. Dicho de otro modo, cada uno es portador de un juicio crítico —proveniente del sentido común y del mundo de la vida cotidiana compartido con otros— para asumir su punto de vista disciplinario o su respectivo rol social sin que la racionalidad de este se vuelva totalizante.

Al finalizar esta primera experiencia teatral del 2016, docentes y estudiantes valoran la contribución teatral, pero aparece como inconclusa. Por ello, en una sesión extraordinaria con un grupo de estudiantes se realiza una lectura en voz alta de algunas de las crónicas escritas. La aparición ya no solo narrativa, sino a 'viva voz' de sus experiencias, es una evidencia tan sustanciosa que el equipo de docentes médicos propone continuar el 2017 con la participación pedagógica del teatro porque consideran valiosa la experimentación vocal y corporal de los relatos emanados por parte de los y las estudiantes de medicina.

Es así como en el año 2017, junto a la incorporación de la actriz e investigadora Lía Toro como docente y los actores Rodrigo Cuello, Javier Escuti y Aaron Gray como ayudantes, se da paso a la primera versión del curso que incorpora, además del trabajo escritural, uno propiamente escénico y

performativo. Sobre esta versión nos interesa detenernos, la cual ha tenido lugar, con ciertas transformaciones, durante el 2017, 2018 y 2019.

En la base de esta inclusión de metodologías teatrales, además de lo ya expuesto, se encuentra el supuesto de que ciertos aprendizajes sobre la copresencialidad se desarrollan de manera práctica, lo que implica a la persona completa —corporal, emocional y mentalmente—, de modo que trabajar conceptualmente con los y las estudiantes estas ideas reclamaba una puesta performática y encarnada de la experiencia. Tomando las materialidades de la performatividad de Fischer-Lichte (2011), que suponen un conocimiento disciplinar de la puesta en escena, nos embarcamos en un viaje donde la corporalidad y no solo el cuerpo —esa experiencia que hacemos de nuestro físico estar en el mundo— estaba en la base de la copresencia teatral.

5.3 Metodología del módulo teatral: la transformación del aula en escena de aprendizaje

Desde la incorporación de metodologías propiamente teatrales al curso se han intencionado dos modelos de trabajo escénico acorde a los dos programas de contenido antropológico éticos que también ha tenido el curso. El primer modelo utilizado en 2017 y 2018 tomaba como material principal la escritura que los y las estudiantes realizaban en base a sus visitas a escenarios clínicos. El segundo, inaugurado en 2019, trabajaba con la encarnación de la experiencia realizada en los escenarios. El primer periodo de la intervención arrojó a la luz los aportes de la novedad teatral en el aula médica y el segundo permitió profundizar en los hallazgos, comprender las necesidades del aprendizaje propio de la tradición en la que han sido formados los y las estudiantes de la carrera y arraigar el trabajo en los principios corporales de presencia, tensión activa y escucha. A continuación se revisará cómo se ha desarrollado el módulo en términos organizativos, cómo ha modificado las dinámicas al interior del aula, cuál es el ciclo de aprendizaje que se desarrolla con el proceso y sus características performáticas.

5.3.1 La organización

Al iniciar el segundo año de realización del módulo teatral, el diseño de las sesiones debió adecuarse e independizarse de la intervención de los tutores médicos a cargo de los contenidos propiamente bioéticos: en una clase de cuatro horas se destinaban dos para abordar bibliografías antropológico-éticas, análisis de casos clínicos y discusiones grupales, y las otras dos se destinaban

para el trabajo teatral. Además de este trabajo, los y las estudiantes debían realizar tres visitas a escenarios clínicos y elaborar crónicas etnográficas a partir de esa experiencia. Este material textual se exploraba escénicamente en el módulo teatral. Durante el semestre académico cada grupo (de treinta estudiantes) realizaba ocho módulos teatrales y una presentación abierta al público que daba cuenta de sus procesos de creación. Esas ocho sesiones se dividían en tres etapas de desarrollo:

1. Sesiones de introducción a la experiencia teatral donde se generaba un primer acercamiento lúdico preexpresivo a la mirada performativa con ejercicios sobre sonoridad, corporalidad, temporalidad, espacialidad y narratividad.

2. Sesiones de experimentación y creación escénica con material textual o pretextual proveniente de sus trabajos de campo.

3. Sesiones de síntesis de materiales, ensayos y preparación de la muestra al público. Esta última era una instancia de apertura a la comunidad académica de la Escuela de Medicina y la Escuela de Teatro PUC.

A lo largo del semestre, cada sesión tenía un componente de trabajo de entrenamiento lúdico-expresivo y otro componente de creación escénica, y se organizaba en una estructura base de calentamiento, actividad central escénica y un cierre reflexivo. Esta sola dinámica constituyó un cambio sustancial en la actitud que los estudiantes tenían a la hora de la clase.

5.3.2 La revolución del espacio y la construcción del rito

El primer principio del trabajo teatral que se incluyó en el aula fue el de ritualidad, y en su sentido más básico: deshomogeneizar el espacio-tiempo (Brook, 1973), convertir el lugar de trabajo en un lugar diferente donde nos disponemos a comportarnos de manera particular y distinta a lo que hacemos el resto del tiempo. El calentamiento cumplía tanto el objetivo de preparar el cuerpo de los y las estudiantes para el trabajo físico como el de separar las preocupaciones y pensamientos cotidianos de la experiencia de la clase. Se requería, además, de un fuerte compromiso grupal, puesto que, a diferencia de una cátedra, no era posible estar pendiente de otro asunto que no fuera la actividad propuesta por la docente.

Dos de las mayores transformaciones que destacan por su simpleza fueron procedimientos que rompieron con la estructura tradicional del uso de la sala de clases y las dinámicas de compromiso presencial. Para implementar los ejercicios escénicos fue necesario intervenir el aula, la cual estaba diseñada

para realizar una clase frontal, una cátedra universitaria convencional, donde el/la docente tiene un espacio definido para llevar a cabo su *performance* frente a los y las estudiantes que deben permanecer sentados unos al lado de otros. Las sesiones del curso comenzaban con la presentación del tema de la clase en voz del docente-médico y posteriormente las docentes de teatro tomaban 'la posta' de la sesión. Este momento se iniciaba retirando las sillas y mesas de la sala para despojar el espacio y así poder realizar los ejercicios. Esta acción, que daba solución a necesidades prácticas, pasó a formar parte esencial del rito de trabajo, y favoreció una nueva interacción entre los propios estudiantes. La producción de una espacialidad apta para el trabajo físico permitía realizar ejercicios de calentamiento que incluyeran desplazamientos en trote, caminatas por el espacio rompiendo patrones habituales, experimentación con intensidades, velocidades y cualidades del movimiento y la voz. La posición base para iniciar las sesiones era un círculo de pie para permitir que todos los y las estudiantes se miraran unos a otros y a la vez concentraba su atención en la producción de la actividad conjunta. La exigencia a su disposición al trabajo también introducía una novedad en su formación. La clase y su participación se convertía en una experiencia presencial intransferible e insustituible, de modo que tanto el abandono de las sillas y la posición clásica del aula como la dinámica del módulo obligaban al distanciamiento de sus teléfonos celulares y de las pantallas de sus computadores. Asimismo, eran requeridas la corporalidad presente y la atención activa como mínimos para el desarrollo de las actividades. Estas dos prácticas constituyeron un nuevo código de comportamiento en el aula para los y las estudiantes donde todos participaban, buscaban la conexión del grupo y tomaban consciencia de que somos espectadores unos de otros donde, a la manera de un escenario, todo lo que ocurre se ve.

Estas medidas significaban un desafío a la vez que un aprendizaje. En primer lugar, era un reto debido a que abandonar las sillas implicaba estar las dos horas de trabajo "activos", sostenerse y hacerse cargo de sus cuerpos acostumbrados a "abandonarse" en las sillas. Por otro lado, la práctica de la multipantalla se encontraba muy arraigada en ellos para desempeñarse en su módulo con docente médico, tomar apuntes en la computadora, buscar referencias e imágenes en internet, así como para evadirse, estudiar otras materias o jugar mientras compañeros y equipo docente llevaban a cabo la sesión.

Finalmente, cada sesión de teatro culminaba con el mismo gesto de hacer tres aplausos. Este hito también introducía novedad puesto que la clase terminaba para todos al mismo tiempo y, en conjunto, no era posible

que algunos estudiantes comenzaran a arreglar sus objetos para salir antes, sino que el colectivo completo cerraba la "ceremonia".

5.3.3 El paso por la escena para el ciclo comprensivo creativo

Lo que ocurría dentro de esta estructura era la experimentación preexpresiva y la experimentación escénica que hemos anunciado. Estas experimentaciones se daban en un ciclo que vinculaba materiales de distinta índole: la experiencia en terreno del escenario clínico, la crónica etnográfica de la misma, el juego con la sonoridad, corporalidad, temporalidad, espacialidad en el aula y los juegos propioceptivos. Para poder revisar los distintos materiales se requería un proceso de síntesis por parte del estudiante que le permitiera comprender y valorar la toma de decisiones selectivas de interpretación de la realidad.

En un proceso de selección de materiales para la escena, los y las estudiantes desarrollaron su capacidad de interpretación y reflexión sobre la experiencia en los escenarios clínicos. El ciclo de retroalimentación del módulo de teatro circulaba para aportar, primero, una mirada teatral y performativa de la realidad, es decir, tomar la metáfora teatral de la vida social de Goffman y las materialidades de la performatividad de Fischer-Lichte. Los estudiantes ponían particular énfasis en observar la escena de la interacción cuidador-paciente de manera situada. De tal experiencia de campo escribían una crónica etnográfica que retornaba luego al trabajo en el aula para formar parte de los materiales de teatro como un texto predramático que, dependiendo de los intereses del grupo, se convirtieron en dramaturgias textuales o "dramaturgias del actor". Barba y Savarese (1988) las denomina partituras sensibles corporales-verbales que se estructuran para hacer transmisible una experiencia delante de un espectador. Durante el primer año de la inclusión de metodologías teatrales, las docentes del módulo dirigían y corregían el trabajo de campo en aras de guiar a los y las estudiantes a identificar núcleos dramáticos y performatividades.

Ambos tejidos espectaculares (dramaturgia textual y dramaturgia del actor) se trabajaron a través de ejercicios que llevaban el cuerpo fenoménico de los estudiantes (Fischer-Lichte, 2011), es decir, su propio físico y estar en el mundo, a un cuerpo ficcional. Este emergió del ejercicio selectivo y parcial de observación que traía al aula, a modo de una traducción o mediación escénica, a personas y situaciones que habían acontecido en el escenario a través de técnicas corporales extracotidianas. Ugo Volli (1988), al tomar el concepto de las técnicas corporales de Marcel Mauss, propone para el trabajo teatral

un uso especial del cuerpo que es consciente, atento, energético y flexible y que corresponde a corporizaciones extracotidianas (Merleau-Ponty, 1993) que rompen con la cualidad homogénea con que se realizan las acciones de la vida cotidiana. Volli (1988) las define como acontecimientos usualmente públicos:

en el campo de la religión, la magia y de los poderes, o funcionales como las [técnicas] de brujo, sacerdote, chamán, pero también actor, orador, jefe o danzante... generalmente se produce con ellas una alteración de los ritmos, de las posiciones, de la utilización de la energía, del dolor y la fatiga. (p. 200)

Esta definición traza una línea que no solo remite al objetivo de la técnica — el cuerpo—, sino a su efectividad, estatus y cualidad. La técnica extracotidiana nos permite reconocer la técnica cotidiana con más detalle. Así, se posibilita lo que hemos llamado al interior del curso “reflexividad en acto”, como si se tratase de un ejercicio de amplificación o extrañamiento —pensamos aquí en Brecht— para repensar las propias prácticas corporales naturalizadas.

Este proceso de traer sus experiencias al aula a través del cuerpo ficcional es un proceso expreso de interpretación-selección-síntesis-interpretación. Al ir al escenario, los y las estudiantes han interpretado los fenómenos bajo su mirada y los supuestos de lo que ahí ocurre con la mirada teatral y performativa. Esto quiere decir que, al comenzar el trabajo teatral, han hecho una selección de materiales fragmentados o continuos, han traducido eso de manera sintética al ser encarnado y han ofrecido una nueva interpretación en lenguaje teatral del fenómeno. Esta interpretación se ha convertido en una experiencia que resguarda un aprendizaje donde el estudiante se siente comprometido.

5.3.4 Al interior de la sesión

Ya hemos revisado cómo se organizaba el módulo, cómo modificaba el código del aula y qué aprendizaje comprensivo buscaba desarrollar en él y la estudiante. Todo esto fue el soporte de la práctica durante 2017 y 2018 que forjó los fundamentos del módulo y que constituye actualmente su guía. A continuación, revisaremos el interior de las sesiones de la metodología teatral para la formación en Fundamentos de Antropología Médica y Bioética, particularmente de la tercera versión de 2019. A lo largo del módulo, los y las estudiantes accedían a ejercicios de dos enfoques del teatro: uno centrado en el actor, donde desarrollamos herramientas para comprender el performer de la vida social-médica, y otro en el espectador, donde los y las estudiantes se ejercitaban como espectadores del teatro del mundo de la

salud. El instrumental teatral aplicado en las clases combinaba un trabajo preexpresivo/reflexivo y uno propiamente escénico/compreensivo. Ambos momentos estuvieron orientados a aportar al conocimiento performativo de los y las estudiantes respecto a la investigación de corte etnográfico que se encontraban paralelamente desarrollando en diversos escenarios de la salud. Además, apuntaban en conjunto a aprendizajes sobre la presencia, copresencia, escucha activa, conciencia corporal —propia y relacional— y encarnación del texto, aun cuando los primeros apuntaban a crear la disposición corporal-mental-emocional para entrar a escena y los segundos a comunicar la experiencia realizada en el lenguaje teatral. Esta puesta en relevancia del nivel performativo estaba direccionada a favorecer una comprensión corporizada de la experiencia del cuidado de la salud y la enfermedad, disponerse a decir las palabras de otro, repetir los gestos de otro y situarse en la situación de otro. Es relevante señalar que ambos tipos de ejercicios se realizaban de manera paralela en cada sesión decantando el trabajo preexpresivo cada vez en un ejercicio escénico.

Respecto al trabajo preexpresivo se dio lugar a dos tipos de actividades por separado o combinadas: el juego y el ejercicio físico. El juego, a la base del entrenamiento actoral, fue la puerta de entrada para el mundo de la experiencia teatral por tres razones: i) su atractivo bajo el supuesto de que “todos podemos jugar”, lo que estimulaba a estos estudiantes no formados actoralmente; ii) su capacidad de dirigir la atención del jugador en lo que se hace en el aquí y el ahora; iii) por estimular la creatividad de los jugadores. Por su parte, el ejercicio físico los introducía a un aprendizaje corporal, a la experiencia de poner atención en sus propios cuerpos y en los otros cuerpos. Con ello, se despertaba la conciencia de la propia presencia corporal en el mundo, esto es, de estar en la espacialidad y en la temporalidad, unos delante de otros o actores delante de espectadores, antes que el operar reflexivo de una conciencia lingüística o racional. Estos ejercicios les permitía reconocer que sus corporalidades no son un asunto anexo a sus relatos, sino que su presencia es culturizada y mantiene patrones que reúnen sus biografías y experiencias del mismo modo que ocurre a las personas pacientes o médicos con quienes interactuaban, por lo que tenía un valor que era preciso no obviar.

Daremos algunos ejemplos de las prácticas desplegadas. La clase comenzaba con un calentamiento en el cual los treinta estudiantes de pie, en un círculo, tomaban la “posición base”, una manera de estar en una posición activa, pero de descanso: ambos pies apoyados en el suelo, dedos apuntando hacia el frente, el peso corporal distribuido de manera homogénea, piernas separadas

a la altura de los isquiones, rodillas semiflexionadas, pelvis basculada, brazos colgando a los costados del torso, hombros derechos, barbilla paralela al suelo y mirada al frente. En primera instancia se propone tomar conciencia de la respiración y realizar mentalmente, con ayuda de la memoria y la imaginación, un recorrido por el cuerpo desde los pies hasta la coronilla para identificar cómo se encuentra cada zona. Luego de esta introspección se realiza un ejercicio de activación: trote, caminatas por el espacio y juegos. La caminata por el espacio permite despertar los sentidos y trabajar en grupo. Deben desplazarse por la sala todos al mismo tiempo en distintas velocidades según la instrucción de evitar golpear a sus compañeros, equilibrar la concentración de personas por toda la sala y seguir simples instrucciones que la docente va dando como "salude al primero que ve", "a la cuenta de tres, choque las manos con un compañero" o "al aplauso se acuesta en el piso". Una vez lograda la separación entre el ajetreo cotidiano de sus vidas y el espacio-tiempo de la clase, se realiza un ejercicio preexpresivo que, como ya hemos dicho, decantaba en el escénico.

Por su parte, la etapa de desarrollo de los ejercicios escénicos se orientó a explorar la experiencia que habían hecho en sus observaciones y que la escritura no alcanzaba a comunicar, además de ciertas notas textuales producidas en sus trabajos de campo. Estos ejercicios, ya más cercanos a una puesta en escena, culminaron en una *performance* a público en una sesión final del curso. Las cuatro secciones formadas por treinta estudiantes, un docente médico, una docente actriz y un ayudante actor realizaron *performances* construidas a partir de la combinación de recursos escénicos y etnográficos. En este sentido, presentaron una suerte de testimonio 'en acto' de la experiencia que los y las estudiantes tuvieron en sus visitas a los campos clínicos: el encuentro con pacientes, fragmentos de la historia clínica y vital de alguno de ellos, narrativas del personal de la salud sobre sus vivencias en el hospital, material biográfico del propio estudiante, reflexiones del proceso de creación, entre otras. Así, la escena se constituía como un laboratorio para interrogar el texto (Barba y Savarese, 1988) como tejido y no solo palabras (Féral, 2004) y, por lo tanto, el trabajo de campo como experiencia.

Un ejemplo paradigmático para dar cuenta de la dupla preexpresividad y el ejercicio escénico es la actividad denominada "selección de tres gestos". Luego del calentamiento los y las estudiantes se ubicaban en el espacio, en un lugar a elección, y cerraban sus ojos. Las instrucciones que iban recibiendo consistían en solicitar que recordaran alguna persona que hubiesen conocido en su trabajo de campo cuya historia, encuentro o *performance* les hubiera

impactado. Debían recordar tres acciones que esa persona hubiese realizado. Estas podían ser continuas o de momentos totalmente distintos, y una vez recordadas debían realizarlas. Al principio eran tímidos y cuidadosos de hacerse invisibles. Las realizaban en el orden que ellos decidieran y, una vez dominada esa primera etapa, comenzaban a experimentar con los parámetros del movimiento: directo-flexible, súbito-sostenido, abierto-cerrado, firme-liviano (Laban, 2006) y fluctuaciones de tempo lento y rápido. Estas acciones debían realizarlas con el mínimo de energía en el espacio y el máximo de energía en el tiempo (Barba y Savarese, 1988), y dominar y probar todas las partes participantes de sus cuerpos. La operación se repite por un tiempo considerable: un estudio del movimiento de tres acciones de una persona que impactó su experiencia en el escenario médico y le sigue la experimentación libre. Finalmente, se les solicita recordar una frase o palabra que aquella persona haya dicho y repetirla junto a la acción. Se les pide detenerse conforme sientan que crean un final. Este material preexpresivo es la base de su ejercicio escénico donde traerán la historia, los personajes secundarios, las imágenes y sensaciones de las visitas a terreno. Además de ser una actividad intensa, suele generar en los estudiantes un impacto en relación con comprender desde adentro, y siempre con la consciencia de ser intérpretes del mundo, un cuerpo en situación: “nunca me había imaginado lo cansador que era cargar un bebé por horas mientras se espera en el consultorio” (Toro, comunicación personal, abril de 2018) ha sido uno de los comentarios más impactantes que hemos recibido ¿Puede un ejercicio de encarnación abrir la percepción comprensiva hacia el otro?

5.3.5 Doble viaje: propiocepción y percepción

Durante el semestre se realizaba, a través de los ejercicios, un doble viaje hacia el interior y hacia el exterior de la persona estudiante; tanto la propiocepción como la percepción son convocadas al acto escénico teatral. El actor reacciona y acciona en relación con otros y en un medio, ya sean otros personajes, circunstancias dadas, estímulos visuales, sonoros y, en última instancia, el espectador (Barba y Savarese, 1988; Stanislavski, 1994). Por ello, en el módulo de teatro se hace crucial desarrollar ejercicios que apunten a comprender la presencia y la copresencia de los estudiantes, de modo que el desarrollo de una conciencia corporal desde la práctica del cuerpo —y no solo desde una conciencia de tener o ser cuerpo— se ejercitaba a través de experimentaciones con los parámetros del movimiento y con las emisiones vocales, trabajos colaborativos de traspaso de peso, contacto físico, tomadas, entre otros.

Entendemos la presencia como la energía emanada de la corporalidad propia de los estudiantes que le permite ser visible, aparecer delante de otro como alguien que está en presente (aquí y ahora), atento y activo (Barba y Savarese, 1988). Las estrategias usadas para trabajar la copresencia fueron múltiples y comprendieron desde ejercicios de danza contacto, juegos de confianza y caídas, construcción de cantos a través de improvisación, bailes grupales, experiencias de observación y manipulación del otro, construcciones de imágenes colectivas, improvisaciones actuadas, espacios de exposición de experiencias relevantes de la vida de cada estudiante, entre otros. Queda a la vista que para trabajar la copresencia fue necesario enfrentar una problemática disciplinaria: no está dentro de la dramaturgia del espacio de un aula médica el encuentro copresencial. Parece, más bien, que la racionalidad que gobierna la línea de acción es instrumental: se trata de una relación medio-fin, sujeto-objeto, y no propiamente de una línea relacional que los enfrente a la condición relacional de su oficio.

Los estudiantes se veían en dificultades para afrontar este doble viaje hacia sí mismos y hacia el encuentro del otro. En este sentido, corrían el peligro de ensimismarse. Por ello, el énfasis estuvo puesto en la escucha activa, la mirada periférica y hacer aparecer —como espectadores— al compañero.

Conclusiones

La experiencia de este curso colaborativo entre teatro y medicina está aún en pleno desarrollo, en un terreno frágil que hasta ahora depende de la voluntad, motivación y comprensión de personas particulares que conforman el equipo docente de este curso. En particular, la cantidad de teatristas en el rol docente ha ido variando de acuerdo con la reducción de presupuestos. Pero aún en estas circunstancias difíciles se ha dado una continuidad que nos permite, por ejemplo, mirar la trayectoria de esta experiencia docente en vistas de su proyección y su enriquecimiento.

Las evaluaciones de los módulos teatrales por parte de los y las estudiantes de medicina evidencian ciertos asuntos para repensar las estrategias pedagógicas y la perspectiva que la teatralidad ofrece. Uno de los temas de mayor recurrencia ha sido la resistencia de algunos estudiantes al contacto físico que requiere el trabajo copresencial, lo que anticipa el desafío no menor que implica el encuentro médico-paciente en este sentido, donde el tocar y mirar al otro es parte esencial de la interacción. Esto nos ha hecho repensar la gradualidad de los ejercicios para introducir paulatinamente a

los y las estudiantes a la interacción corporal y sensible, mediar con mayor cuidado entre la lógica argumentativa que estos requieren y evidenciar con anticipación los objetivos y supuestos en juego, así como la espontaneidad necesaria para no cerrar completamente la experiencia de conocimiento que los ejercicios buscan despertar. Pese a este punto de mayor sensibilidad, algunos estudiantes han valorado la contribución teatral para su formación, al punto de verse contagiados/as y entusiasmados/as a seguir indagando en la práctica teatral, incluso más allá de su aplicación educativa. Por nuestra parte, como docentes y teatristas, el trabajo de este curso, fundando en la interdisciplina, nos ha permitido reconocer y tensionar con mayor profundidad nuestros saberes, como si esta experiencia de 'rodeo' por la educación médica, esta nueva relacionalidad, nos permitiese explorar y amplificar una suerte de anatomía y fisiología teatral en desarrollo.

Referencias

- Alvarado, C., Bralic, C. y Moore, P. (2016). Puentes entre simulación y teatralidad: aproximación teatral a las prácticas de simulación clínica con pacientes simulados para la formación médica. *Revista Arte Escena* (1), 22-35. <http://www.artescena.cl/wp-content/uploads/2019/04/1-Artescena-N%C2%B03-AC.pdf>
- Barba, E. y Savarese, N. (1988). *Anatomía del actor: diccionario de antropología teatral*. Grupo editorial Gaceta.
- Bralic, C. (2005). La relación entre arte y cultura: acontecimiento y comunicación. *Cátedra de Artes* (1), 99-107. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/7535>
- Bralic, C. (2010). Laboratorio teatral 2009-2010: dialogando con la teoría social. *Revista Cátedra de Artes* (8), 98-114. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/7572>
- Bralic, C., Alvarado, C. y Sarkis, P. (2015). EncargArte: in search of a calling for theatre and arts in Santiago, Chile. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(4), 464-469. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2015.1073582>
- Brodzinski, E. (2010). *Theatre in health and care*. Palgrave.
- Brook, P. (1973) *El espacio vacío*. Ediciones Península.
- Citro, S. (2019). Taller de performance investigación. Indagaciones colectivas de y desde los cuerpos. En A. Reyes, J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA; Teseco; Clacso. https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128_

- De la Parra, C. (2011) La malamadre: transformaciones teatrales de una tesis sociológica. *Apuntes de Teatro*, (133), 136-146.
- Féral, J. (2004). *Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras*. Galerna.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada editores.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrurtu.
- Haseman, B. (2007). Rupture and recognition: identifying the performative research paradigm. En E. Barret y B. Bolt, *Practice as research: approaches to creative arts enquiry* (pp 147-157). I.B. Taurus.
- Laban, R. (2006). *El dominio del movimiento*. Editorial Fundamentos.
- Lea Riquelme, R. (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schütz. Reflexiones en torno al planteamiento epistemológico cualitativo. *Revista Alpha* (23), 201-213. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012006000200012>
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifra Triada, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista científica ecociencia* (5), 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Moore, P., Leighton, M. I., Alvarado, C. y Bralic, C. (2016). Pacientes simulados en la formación de los profesionales de la salud: el lado humano de la simulación. *Revista médica de Chile* (144), 617-624. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000500010>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2014, 27 de octubre). Primera escuela en Chile: Medicina UC reforma malla curricular y reduce duración de carrera a seis años. *Escuela de Medicina, Noticias*. <https://medicina.uc.cl/noticias/primera-escuela-en-chile-medicina-uc-reforma-malla-curricular-y-reduce-duracion-de-carrera-a-seis-anos/>
- Proaño, L. (2013). *Teatro comunitario. Miradas desde la filosofía y la política*. Biblos.
- Schechner, R. y Turner, V. (1985). *Between Theater and Anthropology*. University of Pennsylvania Press.
- Schechner, R. (2012). *Estudios de la representación. Una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stanislavski, K. (1994). Ética y disciplina: método de acciones físicas: propedéutica del actor. Fideicomiso para la Cultura México/USA; Grupo Edit; Gaceta.
- Taylor, D. (2016). *El archivo y el repertorio: La memoria cultural performática en las Américas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Toro, L. (2018). "Comunicación personal", texto sin publicar.
- Volli, U. (1988). Técnicas del cuerpo. En E. Barba y N. Savarese (Eds.), *Anatomía del actor: diccionario de antropología teatral* (pp. 195-208). Grupo editorial Gaceta.

CAPÍTULO VI

La toga del experto: un dispositivo teatral para el aprendizaje transcurricular y la investigación en el aula¹

Alejandra Jaramillo Aristizabal²

Resumen

La toga del experto (*mantle of the expert*), creado por Dorothy Heathcote en los años ochenta, es un dispositivo teatral para generar aprendizajes transcurriculares en el aula. Este dispositivo, basado en la exploración y el hacer, posiciona a los estudiantes como investigadores y actores en un contexto imaginario en el cual, como expertos, asumen la responsabilidad de cumplir una misión.

Aunque la toga del experto ha alcanzado cierta popularidad en las aulas de países anglófonos, en Colombia y Latinoamérica se conoce poco sobre este modelo de trabajo que integra corporalidad, imaginación y creatividad. Recientemente, esta y otras formas de arte dramático centrado en el proceso (*process drama*) han empezado a utilizarse como herramientas de investigación en el aula. El presente artículo ofrece una revisión teórica de la toga del experto en su aplicación en el aula, así como en su calidad de herramienta investigativa, con el fin de dar a conocer esta alternativa pedagógica al público hispanohablante.

Palabras clave: la toga del experto; teatro aplicado; aprendizaje desde el hacer; creatividad.

¹ El presente capítulo propone una revisión teórica del dispositivo teatral para el aula: la toga del experto (*mantle of the expert*), poco conocido en la literatura en español. Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más extenso que busca escuchar, a través de este dispositivo teatral, las voces de los niños en cuanto a sus percepciones de las prácticas educativas y escolares de las que son objeto y sujeto.

² Magíster en Danza: Saber, Práctica y Patrimonio del Consorcio Choreomundus: Roehampton University (Inglaterra), Université Clermont Auvergne (Francia), University of Szeged (Hungría), NTNU (Noruega). Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana. Funcionaria de la Secretaría de Cultura Ciudadana, Medellín, Colombia. Correo electrónico: aleja_aristy@hotmail.com

Introducción

Este texto deriva de un proyecto de investigación en curso que propone el uso del dispositivo teatral la toga del experto, conocido en el mundo anglosajón como *mantle of the expert*, para explorar las percepciones, ideas y deseos de un grupo de estudiantes en relación con su propio proceso de escolarización. El proyecto de investigación está en sintonía con una visión del niño como ciudadano (Gibbs et al., 2013) y con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), según la cual es un derecho fundamental de ellos participar en la toma de las decisiones que afectan su vida. Lo que se busca con este proyecto es conocer y elevar las voces de los niños y sus ideas en relación con los procesos educativos con el fin de que estas puedan llegar a ser tomadas en cuenta por educadores y creadores de políticas educativas.

En la fase de rastreo bibliográfico y recopilación documental de la investigación fue posible evidenciar el vacío en la bibliografía disponible en idioma español sobre el dispositivo teatral *mantle of the expert*³, eje central de la investigación. Por ello, se propuso el presente artículo como un ejercicio de traducción y síntesis de este dispositivo. Se presenta entonces un breve recorrido por el campo del teatro aplicado en el contexto educativo y el arte dramático centrado en el proceso antes de pasar a examinar las características, procedimientos y alcance de la toga del experto. Se recurre a dos ejemplos de contextos imaginarios que han sido empleados en experiencias previas (Branley, 2018; Fitzpatrick y Rubie-Davis, 2013) para ilustrar el alcance y potencial de la toga del experto como generador de procesos de aprendizajes transcurriculares en el aula, así como su potencial como método de investigación educativo.

6.1 Teatro aplicado

Teatro aplicado es un término ampliamente expandido en el mundo anglosajón para hacer referencia a todas las formas de teatro que se realizan en otros contextos, con otros agentes y con distintos propósitos al teatro tradicional. En lugar de centrarse en la dimensión escénica, el énfasis en el teatro

³ Es posible encontrar algunas menciones o breves referencias a *mantle of the expert* en textos en español. Sin embargo, en ninguno de los textos hallados se profundiza sobre las características, usos y alcances de este dispositivo. El texto de Patrice Baldwin (2014), que es el más extenso en la materia, presenta un sucinto resumen de esta metodología teatral. Si bien la traducción que se propone en este y otros textos es "el manto del experto" he preferido usar "toga" en lugar de "manto" para denotar el elemento de responsabilidad que la palabra "mantle" conlleva en inglés. A diferencia de los mantos, las togas son elementos de vestir asociada a cargos que conllevan cierta responsabilidad por parte de quien los viste.

aplicado está puesto en el proceso teatral como generador de relaciones, conocimientos y transformación individual, comunitaria y social (Ferrandis y Motos, 2015). Si bien el término y su conceptualización provienen del ámbito anglosajón, uno de los más importantes precursores de esta forma de teatro es el brasileño Augusto Boal, quien creó el teatro del oprimido inspirado por las ideas de Paulo Freire. Boal (2009) se centra en trabajar a través del teatro con sectores marginados de la sociedad a fin de generar conciencia y capacidad emancipatoria.

Incluso si el término teatro aplicado apenas comienza a aparecer en la literatura en español (Ferrandis y Motos, 2015), ha habido en América Latina variedad de experiencias que podrían ser clasificadas como tal. Sin embargo, debido a la diversidad de términos y la falta de conceptos y encuentros que sirvan para agrupar y poner en diálogo estas experiencias, se trata de un terreno donde muchas prácticas han permanecido aisladas las unas de las otras. El teatro comunitario, teatro social, teatro de participación, teatro popular y el mismo teatro del oprimido son algunos de los nombres que se han dado en el ámbito hispanoamericano a iniciativas que cabrían en el espectro del teatro aplicado (Ferrandis y Motos, 2015).

En el ámbito académico, el término teatro aplicado (*applied theatre*) engloba hoy una gran diversidad de iniciativas teatrales desarrolladas en los más diversos contextos: comunitarios, terapéuticos, museísticos, carcelarios y educativos. En este último se enmarca el modelo de la toga del experto desarrollado por Dorothy Heathcote en el Reino Unido.

Resulta apropiado mencionar que el Reino Unido es un país con una importante tradición de pensamiento en torno al teatro en general y al teatro en contextos educativos en particular. Esto último es resultado de la convergencia de teóricos del teatro y la educación interesados en experimentar y reflexionar sobre el papel del arte dramático en la escuela. Fue en el seno de dichas reflexiones que apareció el término *process drama*, arte dramática centrado en el proceso, y que reunió a quienes creían que el proceso teatral tenía mayor valor pedagógico. El arte dramático centrado en el proceso fue fructífero en tanto auspició la creación de modelos de trabajo que usaron el teatro como herramienta pedagógica para explorar diferentes temas y problemáticas en el aula. El arte dramático centrado en el proceso no estaba destinado a ninguna audiencia, además de los propios participantes, ni buscaba producir una obra (Bolton y Heathcote, 1995). Lo que hacía era invitar a los estudiantes a entrar sin libreto en situaciones imaginarias donde ellos

mismos debían decidir cómo asumir ciertos roles para proponer de manera espontánea y colaborativa soluciones o perspectivas a tales problemas.

El modelo de la toga del experto fue concebido en los años ochenta por Dorothy Heathcote, pionera del arte dramático centrado en el proceso. Más allá de la enseñanza del teatro en las escuelas, Heathcote estaba interesada en explorar cómo el teatro podía ser usado para facilitar y generar procesos de aprendizaje transversales. A lo largo de su carrera, Heathcote produjo cuatro modelos importantes para el uso del teatro en la educación escolar (Sayers, 2013). De ellos, la toga del experto fue el que llegó a tener mayor popularidad y que se extendió por las escuelas del Reino Unido a partir de los años ochenta. Aunque perdió terreno y popularidad con la introducción de las reformas en contra de la llamada educación progresista en el currículo del Reino Unido (Sayers, 2013), a partir del año 2000 comenzó a generarse una especie de *revival* de esta metodología de trabajo. Docentes en el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda han redescubierto la toga del experto. Incluso, académicos e investigadores han comenzado a usar modelos similares de arte dramático centrado en el proceso como método de investigación e investigación-acción educativa⁴. Actualmente existen colegios tales como Bealings Primary School y Woodrow First School en el Reino Unido que trabajan la mayor parte del currículo de primaria a través de la toga del experto.

Una herramienta que ha contribuido y sigue contribuyendo a la difusión y formación en la toga del experto es la página web de Mantle of the Expert⁵ donde es posible encontrar vasta información sobre esta metodología de trabajo incluyendo artículos académicos, videos y *podcasts*, así como guías y recursos para su implementación. Una de las ideas primordiales de Heathcote al crear este modelo era que fuera accesible a los docentes de todas las áreas, incluyendo aquellos con poca experiencia artística o teatral. Si bien es cierto que recibir entrenamiento en la toga del experto es ideal para implementar esta metodología con mayor confianza y destreza, también es posible empezar a incursionar en ella a través de las guías y apoyos didácticos disponibles en la página web.

⁴ Trabajos como el de Peter O'Connor y Esther Fitzpatrick en Nueva Zelanda reflexionan sobre el uso del arte dramático centrado en el proceso (*process drama*) como método de investigación educativa.

⁵ En esta página, web www.mantleoftheexpert.com, pueden encontrarse planes de trabajo detallados paso a paso para abordar algunos temas del currículo con esta metodología.

6.2 La toga del experto

¿De qué se trata entonces la toga del experto? Dorothy Heathcote, su fundadora, había sido fuertemente influenciada por la pedagogía de John Dewey con su énfasis en el aprendizaje basado en la experiencia, así como por otros pensadores del movimiento progresista en educación. Creía como Dewey en la importancia de que el aprendizaje propuesto en la escuela partiera de los intereses de los niños y sus experiencias en lugar de ser algo impuesto a ellos (Dewey, 1995).

Esto lo vemos reflejado en la toga del experto en cuanto usa como fundamento una de las actividades básicas de la infancia: el juego imaginativo (Taylor, s. f.). Para nadie que tenga cercanía con infantes es un secreto que los niños y niñas pasan buena parte del tiempo absortos en juegos imaginativos. Ora son bomberos salvando una casa en llamas, ora astronautas en una nave espacial. Llegan a comprometerse a tal punto con algunos de esos roles que hasta nos piden que dejemos de llamarlos por su nombre para llamarlos por el nombre del personaje del momento.

La astucia de la toga del experto consiste en usar el juego imaginativo para fines pedagógicos, por lo que resulta un modelo muy apropiado para la escuela primaria. Aprovechando lo connatural que resulta para los niños el estar en rol, en el sentido de asumir ser alguien diferente a sí mismo, este dispositivo introduce a los estudiantes en un contexto imaginario que los posiciona como expertos en el área o la temática que se desea abordar. Estos expertos son entonces comisionados por un cliente imaginario⁶ para una misión que los lleva a embarcarse en distintas tareas colaborativas de investigación, reflexión, diálogo, toma de decisiones, producción, construcción y creación a través de las cuales se trabaja de manera transversal el currículo escolar. Aunque el rol de expertos es el que da cohesión a cada contexto imaginario, el "estar en rol" no se reduce al rol de expertos, sino que es una herramienta que se usa a lo largo del trabajo para explorar diferentes puntos de vista de los problemas o temas a abordar (Taylor, 2016).

Para lograr una mayor claridad expositiva voy a utilizar como ejemplo un marco o contexto imaginario de la toga del experto desarrollado por

⁶ El hecho de que un cliente y una comisión sean parte del contexto ficcional puede ser criticado en tanto da cuenta de una educación enmarcada dentro de un modelo de producción capitalista. A fin de aprovechar de manera crítica las bondades de la Toga del Experto, uno de los modelos que examino en este texto da cuenta de cómo el cliente y la comisión pueden ser remplazados por otros elementos ficcionales.

Emma Branley (2018) para alumnos de quinto de primaria⁷. Este marco usa como temática articuladora la Segunda Guerra Mundial y como contexto imaginario una historia real acontecida en la antesala de la guerra: la evacuación de seiscientos niños judíos de Praga, acción heroica organizada a modo personal por el señor Nicolas Winston, quien guardó este secreto por años hasta que su esposa descubrió en el ático de su casa una maleta con información y documentos de todos esos niños (Branley, 2018).

El primer paso para trabajar con la toga del experto consiste en introducir a los estudiantes dentro del contexto imaginario y familiarizarlos con la metodología de trabajo (Taylor, 2016). Esto puede hacerse a través de un cuento, video, obra de arte o artefacto, dependiendo del contexto a trabajar. Para el marco que usamos como ejemplo, Branley (2018) propone introducirlo a través de la historia de Nicolas Winston. Una vez relatada la historia, la invitación a entrar en el contexto imaginario se hace a través de un artefacto: la maleta encontrada por la esposa de Winston.

El docente entrega entonces la maleta a los chicos y les da tiempo para explorar su contenido. En ella los estudiantes encontrarán diversos papeles con información relativa al traslado de los niños judíos: sus identificaciones, datos de la familia de origen, fotos, datos de las familias de acogida, notas de los cuadernos del señor Nicolas Winston respecto a la logística y algunas notas personales de aquella época. La interacción con los objetos del mundo ficcional es el gancho para que los estudiantes se interesen y comprometan con la historia.

No se habrá equivocado el lector al suponer que es el maestro quien ha construido este material con el fin de introducir a los estudiantes en la historia. Lo cierto es que la toga del experto supone un buen trabajo de investigación, planeación y preparación por parte del maestro, al menos en el momento inicial de instalación del contexto. Luego, será de los intereses y reflexiones que nazcan en el seno del contexto imaginario, así como del currículo que está constantemente en la mente del maestro, que irán surgiendo nuevos giros y tareas adicionales para realizar dentro de la ficción.

Si bien la preparación de cada contexto imaginario supone una cantidad importante de trabajo, esto responde a que los elementos de la ficción que el maestro planea y presenta a sus estudiantes tienen una importancia crucial. Estos no solo cumplen la función de situar a los estudiantes en un contexto

⁷ Es preciso aclarar que cada contexto imaginario implica un trabajo continuado en el tiempo. Un solo marco puede extenderse de dos hasta seis u ocho semanas, a discreción de cada maestro.

ficticio coherente y creíble, sino que además es de ellos y no del maestro de donde proviene la autoridad en la toga del experto. Es de los elementos de la ficción (cliente, comisión...) y no del maestro de donde nace la demanda de disciplina para cumplir una misión y unas tareas (Mantle of the Expert, 2018). Así, por ejemplo, no se pide a los estudiantes que aprendan quién fue Hitler porque está en el plan de estudios o porque el maestro así lo ordena. Son los mismos estudiantes los que se ven abocados a investigar este personaje a fin de poder completar la misión que les fue encomendada por un cliente en tanto que expertos dentro de un contexto imaginario. En esa medida el aprendizaje y el trabajo tiene para los estudiantes un sentido y un propósito claros (Edmiston, 2007).

El hecho de que la misión y tareas a desarrollar por los estudiantes no provengan del maestro, sino del material o del cliente imaginario es fundamental en este modelo de trabajo para romper con el modelo instructivo y autoritario predominante en la educación tradicional. El maestro no es visto aquí como quien posee el conocimiento y lo transmite, sino que asume, a través de algunos de los roles dentro de la historia, el papel de facilitador. Tanto el hecho de que el maestro asuma diferentes roles dentro de la historia como que el rol asignado a los estudiantes sea el de expertos tienen su razón de ser. Por un lado, al estar el maestro "en rol" se hacen más horizontales las relaciones dentro del aula, lo que garantiza que este no sea visto por los estudiantes como aquel de quien se deben esperar las respuestas (Abbott, 2013). Por otro lado, al posicionar a los estudiantes en el rol de expertos se invierte la lógica de la educación tradicional que ve en ellos cuencos vacíos a la espera de ser llenados con el conocimiento del maestro (Abbott, 2013).

La condición de expertos dentro de la ficción hace que a los estudiantes les sea permitido tener un punto de vista propio, el cual deberán negociar en diálogo con los otros (Abbott, 2013). Igualmente, al estar frente a "expertos" el maestro no puede darles una lección o instrucción directa sin poner en evidencia el hecho de que en realidad no lo son (Heathcote y Herbert, 1985). Por esto la sutil misión del maestro en este modelo consiste en buscar, a través de la imaginación dramática, maneras para que los estudiantes descubran lo que ya saben y lo que necesitan saber a fin de tener la experticia que les permita completar la comisión del cliente.

Dado que los estudiantes son los expertos a cargo, son ellos mismos quienes deben gestionar el conocimiento requerido para llevar a cabo las tareas. Así pues, el rol de expertos otorga a los estudiantes el poder de decidir, a

la vez que les entrega la responsabilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje. Para que ese proceso de autogestión del aprendizaje sea más efectivo existe un recurso importante en la toga del experto. Se trata de la posibilidad de devolverse de la ficción al mundo real para reflexionar sobre lo que está aconteciendo en la ficción y para equiparse de los conocimientos necesarios para actuar como expertos en ese mundo.

La alternancia entre el mundo real y el ficcional permite al estudiante identificar, con el apoyo del maestro, qué tipo de aprendizaje necesitan para cumplir la misión, así como el modo en que puede adquirirlo. A la vez, el maestro aprovecha ese proceso para evaluar para sí mismo y en los estudiantes los aprendizajes que el contexto imaginario está movilizándolo. A la inversa de la educación tradicional, donde se enseña para la evaluación y se pone la motivación y el sentido del aprendizaje en pasar las evaluaciones, en la toga del experto el contexto crea la necesidad de los aprendizajes que serán usados y aplicados a un contexto específico resultando así útiles, relevantes y cargados de sentido.

Volvamos al contexto creado por Branley (2018) para ver cómo los elementos descritos anteriormente se ponen en marcha. Una vez los estudiantes han explorado el material de las maletas, el maestro puede tomar el rol de Nicolas Winston y permitir que le hagan preguntas en relación con los documentos encontrados. Será una oportunidad para que el maestro les dé un poco más del contexto de la historia. Dado que en esta metodología de trabajo es posible entrar y salir de los roles constantemente, el maestro podrá ser de nuevo maestro y proponer a sus estudiantes preguntas sobre lo que sucede en el mundo ficticio: ¿Cómo sería posible mantener los niños a salvo durante la guerra? ¿Qué arriesgaba Nicolas Winston ayudarlos? ¿Era una decisión fácil de tomar? ¿Cómo debían sentirse en cuanto a los padres y a los niños? ¿Sería una decisión fácil separarse de sus hijos si así los estaban salvando? (Branley, 2018).

El arte de hacer preguntas a los estudiantes fue uno de los asuntos más abordados por Dorothy Heathcote en el desarrollo de su modelo. Ella abominaba las típicas preguntas de maestro que vienen con la carga de una respuesta correcta y que los estudiantes responden diciendo lo que creen que el maestro desea oír. Heathcote proponía, en cambio, un preguntar en que el maestro quisiera en realidad conocer lo que sus estudiantes tenían por decir, y donde los estudiantes pudieran decir lo que pensaban verdaderamente (Sayers, 2013). Además de ser fundamental para generar procesos dialógicos,

esta nueva manera de preguntar y escuchar a los estudiantes hacía posible conocer sus intereses y orientar el curso de la ficción, las tareas o la acción de acuerdo con ellos.

En la toga del experto no hay lugar para respuestas equivocadas, pues no hay cabida para las típicas preguntas de maestro (Sayers, 2013). De lo que se trata es de conocer las ideas de los estudiantes a fin de compartir con ellos el poder para decidir sobre aquello que aprenden y cómo lo hacen (Abbott, 2013). Esto no quiere decir en absoluto que los docentes entreguen todo el control de la situación de clase a sus estudiantes, sino simplemente que están dispuestos a democratizar los procesos de aprendizaje y a compartir con sus estudiantes el proceso de construcción del conocimiento.

En el contexto creado por Emma Branley (2018), ha llegado la hora de introducir a los estudiantes en su rol de expertos y el trabajo para el cual han sido comisionados. Mientras tanto, escritores e ilustradores de libros infantiles con una importante trayectoria⁸ han sido contactados por el Centro de Información del Monumento, que conmemora a los judíos asesinados en Europa y está situado en Berlín. Ellos se han dado cuenta de que carecen de exhibiciones dirigidas al público infantil y recurren al equipo editorial experto para crear una serie de libros infantiles que cuente la historia de la evacuación de los niños judíos de Praga durante la Segunda Guerra Mundial reflejando tanto los hechos como los sentimientos y pensamientos de los pequeños (Branley, 2018).

El carácter de esta misión en particular requiere de los estudiantes que conozcan bien la historia de los niños judíos y, por lo tanto, les será necesario investigar el contexto de la guerra. Además, la tarea requiere que tengan que ponerse en los zapatos de esos niños para contar sus historias, lo que llevará a un trabajo de dramatización, juego de roles y reflexión.

Aunque el rol principal de los estudiantes en la ficción es el de escritores, y a este rol se asocia su tarea principal (escribir un libro infantil), puede hacerse uso de otros roles para explorar otros puntos de vista de la historia y para generar distintos procesos de aprendizaje. Por ejemplo, puede pedirse a los chicos que se pongan en los zapatos de Nicolas Winston para planear la logística de esta gran operación. Esto demandará que investiguen y solucionen problemas tales como: los modos de transporte de la época —para elegir el más adecuado—, los países involucrados en la guerra, su geografía y los

⁸ En La toga del experto se pide a menudo a los estudiantes que imaginen los trabajos anteriores desarrollados en tanto que expertos en el área específica.

bandos de la guerra —para decidir la ruta y a dónde podrían ser llevados los niños— (Branley, 2018). Incluso podría extenderse al área de matemáticas y física si se les pide que calculen el tiempo que se tardarían en llegar a los posibles destinos.

Para entender por qué a los judíos se les perseguía se verán abocados a investigar y discutir sobre el antisemitismo, los nazis, Hitler, por qué comenzó la guerra, cómo terminó, cómo afectó a diferentes países y comunidades. Asimismo, esta historia podría abrir reflexiones en torno al desplazamiento forzado, la vida como inmigrante, el rol de las familias de acogida, los monumentos o museos de la memoria, el rol de los museos de la memoria (Branley, 2018). También abriría la posibilidad de poner estos temas en relación con asuntos de su propio contexto. Bien sea que el maestro cree el contexto imaginario o use alguno ya desarrollado por otra persona, la ventaja de estos está en su flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades específicas del grupo.

Este contexto imaginario propuesto por Branley pone en evidencia el modo en que la toga del experto logra articular áreas como español, literatura, historia, geografía, ética, teatro, dibujo, matemáticas y física. Asimismo, demuestra su utilidad para potenciar muy diversas habilidades, tales como lectura de mapas, logística, presentación de datos en una historia, planeación, coordinación de proyectos, distribución de tareas, uso de lenguaje descriptivo, crítica constructiva, escritura creativa, estructura narrativa, análisis de información histórica, redacción y empatía, por no extender más la lista (Branley, 2018).

Este contexto imaginario con el que se ha logrado cautivar y motivar a los estudiantes pone sobre la mesa los mismos temas que serían abordados en un aula tradicional, solo que en este caso los estudiantes se hacen responsables de investigar y coconstruir esos saberes, no porque el profesor así lo demanda, sino por su propia motivación ligada al propósito de cumplir una misión. No se trata aquí de aprender de memoria un conocimiento abstracto, sino de relacionar el conocimiento con un contexto que están viviendo y experimentando (de manera ficcional), lo que da sentido y hace significativo el conocimiento adquirido.

Igualmente, por tratarse de una metodología teatral La Toga del Experto hace posible integrar el cuerpo, constantemente relegado y olvidado como lugar de producción de conocimiento, al trabajo del aula. Trabajar con la toga del experto es romper con el aula dominada por sillas y mesas para transformarla en una infinidad de escenarios de acuerdo con las necesidades

de la historia. Es también romper con la predominancia del cuaderno y el lápiz como lugares de reproducción del saber para darle cabida al cuerpo como actor-productor de experiencias y saberes.

A través de la imaginación el salón de clase puede transformarse en la estación de trenes de Praga donde las familias se despiden ante la inminente separación. Se puede pedir a los estudiantes que se agrupen en familias y dramaticen el momento de la despedida (Branley, 2018). Estar en el lugar del otro es una manera de conocer su historia. Actuar como si se fuese una madre judía que solloza al despedirse de sus hijos en su intento por salvarlos del holocausto, es una manera de conocer la historia a la que difícilmente los libros de texto pueden dar acceso. ¿Cuáles serían los sentimientos de cada miembro de la familia? ¿Que estarían pensando en aquel momento? ¿Qué dirían y qué callarían? Estas preguntas se responden con mayor facilidad entrando en rol.

Desde su rol de escritores, en el curso del trabajo el grupo editorial podría decidir entrevistar a un soldado nazi tal como han entrevistado a Nicolas Winston. En este caso el maestro podría preguntar si alguno de los chicos desea tomar el rol de soldado para responder la entrevista. Tomar el rol de quien entrevista o tomar el rol de soldado vendrán acompañados de una manera de expresarse, una postura y unos ademanes propios del rol representado, lo que contribuirá a desarrollar las habilidades expresivas de los estudiantes.

Son estos tan solo algunos ejemplos que ilustran el importante papel que juega el cuerpo en la toga del experto. Y es que de lo que se trata al utilizar el teatro como herramienta pedagógica es precisamente de generar procesos de aprendizaje capaces de integrar cuerpo, pensamiento y emoción, así como despertar la pasión y el interés de los estudiantes ofreciéndoles un contexto que dé sentido y propósito a aquello que aprenden. Al final, la apuesta es la de transformar la escuela en un lugar divertido y emocionante, un laboratorio para explorar, experimentar, dialogar, decidir, investigar y crear mientras se van construyendo conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismo junto a los otros.

6.2.1 La toga del experto como herramienta de investigación

Además de ser una gran herramienta para generar y activar procesos de exploración y aprendizaje dentro del aula, la toga del experto tiene también gran potencial en el campo de la investigación educativa. Este modelo puede

ser usado por docentes e investigadores como método de pesquisa para generar datos descriptivos en investigaciones relacionadas con las percepciones o experiencias de los estudiantes en torno a cualquier tema. Trabajar con esta metodología de investigación supone, además, una ventaja: permite dar voz a los chicos y chicas en un mundo académico que olvida con frecuencia que los sujetos, que son el centro de las prácticas educativas investigadas, tienen también cosas que decir respecto a estas.

Si bien el uso de la toga del experto como método de investigación es novedoso, existen experiencias similares que usan el arte dramático centrado en el proceso como metodología para la generación y recolección de datos. Un ejemplo de esto es la investigación desarrollada por Fitzpatrick y Rubie-Davies (2013), donde se invita a los estudiantes a entrar en un contexto imaginario a fin de explorar sus constructos y su comprensión de las identidades culturales en el contexto de una Nueva Zelanda poscolonial con dos grupos étnicos predominantes.

Para su investigación, Fitzpatrick y Rubie-Davis (2013) utilizan, a modo de introducción del contexto imaginario, un cuento de dos grupos de isleños, los "ebbites" y los "unicoms" que viven en islas separadas y no se conocen entre sí. El pacto ficcional que se propone a los estudiantes es entrar en la historia en el rol ebbite o unicom. Posteriormente, en lugar de tener un cliente ficticio y una comisión, como sucedería en la toga del experto, se introduce una tensión en el contexto ficcional creando un problema o situación a ser enfrentado y solucionado colectivamente. La investigadora asume el rol de representante de la ONU para introducir la tensión al informarles que, debido a una peligrosa actividad volcánica, tanto ebbites como unicom deben abandonar sus respectivas islas y construir un nuevo hogar, juntos, en una isla segura. A partir de ahí se presentan una serie de procesos dramáticos y actividades donde los niños experimentan y reflexionan en torno al tener que vivir con personas de un grupo culturalmente diferente.

Las narrativas creadas por los estudiantes a partir de ese contexto ficticio y en el diálogo con los otros participantes de la comunidad de aprendizaje, así como los diarios reflexivos de los estudiantes que hacen parte de la metodología investigativa, permiten a las investigadoras capturar las voces de niños y niñas para responder la pregunta por sus procesos de construcción de identidad cultural.

Trabajar a través del arte dramático no solo sirve para movilizar las narrativas de los estudiantes en torno al tema, sino para crear una distancia

que los proteja de tener que poner en evidencia sus historias personales. Al estar encuadrados en un contexto ficcional, las preguntas y reflexiones que se hacen no tratan directamente de sus historias personales ni de sus emociones en relación con esas experiencias, lo que los pondría en una situación de vulnerabilidad. La narrativa global, que es el contexto ficticio y desde donde se articulan las reflexiones y diálogos, logra capturar las experiencias, historias y emociones de los estudiantes en la medida en que estas informan la lectura y la comprensión que ellos hacen de la situación ficcional, así como las maneras que propone para resolverla (O' Connor, 2009). La ficción sería un lugar seguro en el que los estudiantes pueden verbalizar sus ideas, experiencias y emociones sin experimentar la vulnerabilidad que supondría exponerlas a nombre propio.

Conclusiones

He presentado dos contextos ficcionales distintos en los que el teatro resulta útil para la escuela desde dos perspectivas diferentes: como generador de aprendizajes transversales en el aula y como método de investigación educativa. El propósito del presente artículo es animar a docentes e investigadores a acercarse a esta metodología y a permitirse experimentar con ella. Aunque la toga del experto ha sido desarrollada a tal punto que es ya todo un sistema con elementos y procedimientos bien específicos, es posible empezar por tomar solo algunos de sus elementos para enriquecer la práctica educativa.

Cuando se presentan a grupos de maestros propuestas de prácticas pedagógicas alternativas que usan las artes como dinamizadores del saber, es recurrente escuchar la objeción de que tales modelos difícilmente pueden adaptarse a los marcos institucionales dentro de los que se sitúa su práctica y donde el afán de las evaluaciones, logros e indicadores deja poco tiempo para la experimentación.

Si bien modelos como la toga del experto parecen difíciles de implementar en marcos institucionales con prácticas de enseñanza tradicionales y formatos de evaluación rígidos, somos los maestros quienes debemos atrevernos a proponer y luego demostrar que otros modos de hacer escuela son posibles y deseables. Es cierto que implementar otros modelos de trabajo, que nos sacan de nuestra zona de confort y que exigen de nosotros que negociemos la autoridad con los estudiantes, constituyen un reto difícil de aceptar. Sin embargo, solo encontrando otros modos de ser maestro que abran el diálogo con nuestros estudiantes para permitirnos conocer sus necesidades e

intereses, podremos brindarles una educación que sea para ellos relevante e inspiradora en lugar de sosa y aburrida.

Pese a que existe en el campo de la educación una gran suspicacia hacia las artes, tantas veces relegadas frente a las áreas STEM⁹ por considerarse innecesarias e incluso inútiles, modelos como la toga del experto logran derribar tales preconceptos y revelar el potencial transformador del arte como herramienta integradora de las distintas áreas y formas del saber.

En últimas el presente artículo no es otra cosa que una invitación a implementar modelos de trabajo que logren superar la compartimentación de los conocimientos y a abrazar la interdependencia de los distintos saberes y dimensiones de lo humano. Es necesario atravesar el miedo que nos hace resistir el cambio, pues solo al otro lado del miedo florece la esperanza de brindar a nuestros niños y jóvenes una educación emocionante y transformadora.

Ahora bien, como nos lo recuerda Tim Taylor (s. f.), la toga del experto no es la respuesta a todos los problemas de nuestro sistema educativo ni es una solución mágica aplicable en todos los momentos o contextos. De lo que se trata es de una herramienta para el trabajo en el aula con un gran poder para transformar e innovar, en cuanto permite integrar corporalidad, imaginación y creatividad, así como comprometer tanto la dimensión cognitiva como emotiva de nuestros estudiantes. Es, en definitiva, una alternativa entre tantas que aún nos quedan por descubrir y explorar en esta búsqueda emocionante, intensa e inagotable que es la profesión del maestro.

Referencias

- Abbott, L. (2013). *Mantle of the Expert: An attempt at understanding the misunderstood*. <https://www.mantleoftheexpert.com/resources/reading/>
- Baldwin, P (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Morata
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
- Bolton, G. M. y Heathcote, D. (1995). *Drama for learning: Dorothy Hethcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Branley, E. (2018). *Kindertransport*. <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/Kindertransport-1.pdf>

⁹ STEM por sus iniciales en inglés, es un acrónimo empleado para agrupar las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Edmiston, B. (2007). *The "Mantle of the Expert" approach to education*. <https://sites.ehe.osu.edu/bedmiston/files/2011/11/The-MoE-Approach-to-Education.pdf>
- Ferrandis, D. y Motos, T. (2015). *Teatro aplicado: Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Ediciones Octaedro
- Fitzpatrick, E. y Rubie-Davies, C. (2013). Entangled identities: Drama as a method of inquiry. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 4(1), 25-48. https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/dateasia_v4_1_6_research_fitzpatrick.pdf
- Gibbs, L., Mutch, C., O'Connor, P. y MacDougall, C. (2013). Research with, by, for and about children: Lessons from disaster contexts. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 129-141. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.2.129>
- Heathcote, D. y Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory into practice*, 24(3), 173-180. <https://doi.org/10.1080/00405848509543169>
- Mantle of the Expert. (2018). *Establishing procedures and implementing the style and possibilities for developing standards and progression*. <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/DH-MoE-Establishing-Procedures.pdf>
- O'Connor, P. (2009). Unnoticed miracles. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(4), 583-597.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Sayers, R. (2013). *Mantle of the expert: The legacy of Dorothy Heathcote* [Doctoral dissertation]. University of Leicester.
- Taylor, T (2016). *A beginner's guide to Mantle of the Expert. A transformative approach to education*. Singular Publishing.
- Taylor, T. (s. f.). *Introducing Mantle of the Expert*. <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/Intro-moe-Lit-co..pdf>

Tercera parte

Corporalidad-memoria-enseñanza



Título: Los cuerpos fantasmas
Ilustrador: Michel Olivier Delhome

CAPÍTULO VII

Cuerpo escolar y virtualidad. Implementación en el aula de una propuesta pedagógica corpórea

María Victoria Reales Moreno¹

Resumen

El interés hacia los modelos culturales configurados desde la virtualidad que definen nuevos discursos corporales y la escuela como formadora de sujetos y de cuerpos mediante pedagogías para el disciplinamiento desde la quietud y la uniformidad son elementos para reflexionar la corporalidad de los sujetos más allá de lo físico. El cuerpo en la escuela y su relación con lo mediático es el interés que aborda la siguiente reflexión. Se acerca a la idea del control, la dominación en los territorios de la normatividad, la influencia mediática y virtual y la descorporeización como fenómeno que surge de esta relación.

Se indaga sobre los nuevos discursos corporales visibilizados en la escuela que emergen tras la influencia mediática y que enmarca cuerpos desde los espacios de la virtualidad como respuesta a una cibercultura que trae consigo unos efectos en la educación. El documento expone de manera general algunos acercamientos a la idea de cuerpo y virtualidad, cuerpo y escuela, cuerpo y tecnología y el cuerpo en la educación en clave educativa.

El interés pedagógico que surge de esta reflexión parte de reconocer, por un lado, que el cuerpo se ha convertido en un producto de consumo que, a su vez, se está reencontrando con nuevas formas de interacción social desde el carácter tecnológico. De esta manera, introduce nuevos esquemas perceptivos en los sujetos.

Por otro lado, se entiende que el cuerpo tiene un papel fundamental en el proceso educativo, funciona como un eje articulador y creador de conocimiento que permite el diseño e implementación de propuestas pedagógicas performativas que orientan al aprendizaje. Además, puede ser abordado como elemento simbólico y articulador de conocimientos en aras de ser considerarlo una unidad receptora de

¹ Doctoranda en Educación Universidad de Baja California. Magíster en Lingüística de la Universidad Pedagógica de Tunja (UPTC). Licenciada en Lingüística y Literatura Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente SED Bogotá. Correo electrónico: vickycilla10@yahoo.es

la desintegración social y a su vez un elemento integrador en la escuela desde lo simbólico y lo subjetivo.

Palabras clave: descorporeización; cuerpo; web; enseñanza-aprendizaje.

Todo yo soy cuerpo y ninguna otra cosa.

El alma solo es una palabra

para una partícula del cuerpo.

El cuerpo es un gran sistema de razón.

(Nietzsche, 1970, p. 46)

Introducción

El presente documento recoge aspectos generales del avance de la propuesta de investigación titulada *El cuerpo un universo de significados: de la descorporeización en el aula hacia el cuerpo simbólico. Implementación de una propuesta pedagógica articuladora desde el cuerpo para el aprendizaje significativo*. La propuesta de investigación reflexiona sobre el cuerpo en la escuela y la noción movilizada por los jóvenes sobre los cuerpos en relación con lo virtual. Esta relación ha generado discursos cargados de fisuras que han sido apropiados, movilizados y reproducidos por los jóvenes en el marco de las nuevas tecnologías donde se han creado dominios simbólicos como producto de la era digital; nuevas formas semánticas que dan paso a nuevos procesos de interacción social imbuidos en los nativos digitales. Los discursos reinantes del cuerpo en la escuela a partir de la virtualidad se mueven en el marco de la denigración, la cosificación, la sexualización, la violencia y la subvaloración del propio cuerpo, en respuesta al mercado y el consumo que hacen parte de la posmodernidad.

Es un interés puesto sobre la incidencia de esos discursos corporales en el espacio escolar (más allá de lo biológico, lo orgánico y lo material; más allá de la lectura del cuerpo desde lo estético, lo plástico o lo físico). Asimismo, la propuesta de reflexión se preocupa por pensar el cuerpo en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en correspondencia a la formación de sujetos y la construcción de mundo y sociedad desde la misma corporalidad. Esta reflexión parte de considerar el cuerpo como el elemento receptor de la desintegración social y, a su vez, el elemento integrador en la escuela. Al respecto, Jara (1998) planteó que el cuerpo debe ser visto como centro de gravedad, y le da especial interés a la memoria que queda inscrita en el

cuerpo en relación con la perspectiva de Nietzsche del cuerpo como la gran razón. Para Jara (1998), el cuerpo es "aquella realidad incanjeable, visible, sólida que le da un centro con respecto a sí mismo y a los demás hombres y de la que solo con la muerte se puede escapar" (p. 112). El cuerpo, además, está constituido por elementos fisiológicos, teóricos, morales y valorativos que permiten al hombre la posibilidad de afirmarse a sí mismo como un individuo perteneciente a la sociedad.

En cuanto a los discursos sobre el cuerpo que se han construido o se han transformado desde la virtualidad y la viralidad, estos hacen parte de la inserción tecnológica que se ha dado en las últimas décadas como resultado de las transformaciones sociales: la industrialización, las políticas de mercado, la globalización, el neoliberalismo. Al respecto, existen posturas que hacen énfasis en la incidencia tecnológica y la fractura de las relaciones sociales: el aislamiento, el individualismo, la deshumanización, donde "la tecnología microelectrónica abre las puertas para la formalización operacional y la objetivación de los procesos de trabajo mentales" (Ceceña, 1997, p. 307), con lo cual el pensamiento se convierte en mercancía. Flores (2017) consideró que "la fácil captación de la información y su reproducción sin considerar lecturas, análisis y razonamientos conlleva a una forma de amodorramiento y mecanicismo y los usos de las tecnologías traen consigo un proceso de deshumanización" (p. 83). Desde esta perspectiva se identifica un vacío o ausencia en términos de Flores (2010), entendido como deslocalización y refiere el internet como medio y espacio de acción virtual donde comunicarse implica desaparecer físicamente.

Sin duda, la virtualidad alude a una nueva proyección y representación del cuerpo. Al respecto, en la actualidad los jóvenes han apropiado y reproducido nuevos discursos corporales enmarcados en la denigración, la cosificación y la subvaloración del esquema corporal. Esta situación es el reflejo de una sociedad en crisis, cambio o transformación marcada por la violencia, la guerra, la pobreza, la desigualdad, el abandono y la manipulación mediática carente de valores. Tales situaciones están siendo instaladas en la sociedad como patrón común y, a la vez, son veladas a partir de la misma virtualidad que le da prioridad a la trivialidad.

Desde el territorio de la realidad se observan y se cuestionan pasivamente las prácticas corporales de los sujetos que están inmersos en la virtualidad y se olvida que esas mismas prácticas hacen eco en la arquitectura del autoconcepto. Además, reflejan experiencias corporales de diversos tipos que han sido construidas y consolidadas mediante los nuevos discursos

culturales emergentes, las cuales descorporeizan y repercuten en el aula tras la búsqueda de la identidad y el reconocimiento. El fenómeno de la descorporeización desde lo mediático se nutre de las fisuras sociales donde el cuerpo es un canal receptor de experiencias. En un entorno "virtual", el cuerpo puede adquirir un carácter simbólico y convertirse en un producto de la realidad social como objeto de representación desde lo aparente, o bien en una reconstrucción de los imaginarios sociales. Estos imaginarios se entienden como las construcciones libres que se crean en y por la sociedad para encarnarse en las instituciones que las portan (Castoriadis, 1989).

Requena (1985) introduce el concepto de descorporeización en su análisis sobre el discurso televisivo sin imaginar que alcanzaría un lugar preponderante con la llegada de internet tres décadas después; hoy en día se ha convertido en el discurso predominante para gran parte del mundo. Así pues, como él lo considera, la banalidad, la obviedad y la redundancia son elementos presentados como "el paradigma de la cultura electrónica pregnante, seductora, pero esencialmente hueca" (Requena, 1985, p. 14).

El espectáculo televisivo descorporeiza al sujeto y al mundo denegando en su materialidad cuando lo cotidiano mismo ha sido anulado y reconstruido por las TIC. Debord (1967) considera el espectáculo como una pesadilla de la sociedad moderna, una fabricación concreta de la alienación. En ella, las relaciones sociales están mediadas por imágenes, por lo que se entiende que la materialidad corporal adquiere nuevas significaciones. Se avizora, entonces, el fenómeno de la descorporeización desde la génesis de la televisión, donde los sujetos están inmersos en lo ficcional y distanciados de la realidad, lo que trasciende vertiginosamente a la esfera de lo virtual propia del siglo XXI.

El vínculo entre el mundo y la imagen se ha transformado. Para las nuevas generaciones electrónicas, el contacto con los objetos, los paisajes, las situaciones o incluso con el otro se da desde la virtualidad. El mundo se ha mediatizado y está en búsqueda de su identidad, que suplanta poco a poco lo que es objeto de la experiencia perceptiva directa. En este sentido, afirma Ferrer (1999):

Al incluir las tecnologías virtuales en la vida cotidiana, el trabajo, los sistemas educativos y demás aspectos de la sociedad, se producen efectos en el cuerpo entre ellos la descorporeización, la mutación, la erotización digital y la desmaterialización de actividades corporales. (p. 2)

En este mismo sentido, continúa: "en el discurso contemporáneo de la educación, los defensores de la tecnologización lo proyectan como única

vía para “el progreso” en la que se eliminan las dimensiones pragmáticas (corporales, sociales, contextuales e interpretativas) de lo comunicativo” (Ferrer, 1999, p. 18).

Se visualiza que en la actual sociedad de consumo el cuerpo tiene un carácter narcisista claramente identificado en la vida virtual de las personas, quienes adscriben sus vidas a redes sociales como si fuera su huella digital. No es de extrañar que quien quiera conocer la vida de alguien solo le baste con revisar un perfil de Facebook o acceder a Twitter, Instagram o Snapchat. Hay una preocupación por exhibir cada segundo de la vida o saber de los demás mediante estas redes que también deja pensar en un nuevo ejercicio de control. Estas plataformas ofrecen un abanico de posibilidades a los usuarios para navegar en el laberinto internáutico con posibilidad de perderse en los caminos de la virtualidad, donde el tiempo y las fronteras no existen. En el mencionado ejercicio los seres humanos se aíslan en su entorno social inmediato y dedican su tiempo a explorar a través de las redes, de tal forma que terminan reducidos a un estado letárgico por prolongados periodos de tiempo.

La construcción de la identidad de los sujetos está pasando por un periodo de transformación que responde a la posmodernidad. En épocas anteriores se pensaba que la identidad era una característica intacta, indeleble y que cada persona la construía para enmarcarse en la esfera de lo social. Por el contrario, ahora se construyen identidades volubles que se buscan en los referentes virtuales (para muchos, los influyentes, los youtuberos, entre otros).

Por otro lado, hay un afán de la aprobación social de jóvenes y adultos por medio de “me gusta”, fenómeno mediático que cada vez toma más fuerza en la construcción del individuo en relación con la sociedad; en ella los medios de comunicación representan la concreción de un nuevo poder. Asimismo, la web, en un mundo acelerado, ha pasado a ser de manera acrecentada la institución rectora de las prácticas sociales que ha materializado y encarnado la iglesia, la educación, la política, la familia. De esta manera, configura nuevos sentidos y formas de ser y estar en el mundo. Sin embargo, no hay que olvidar que varios discursos contemporáneos se han dado a la tarea de rescatar la tecnología como un beneficio para la sociedad o como una herramienta para la educación.

Se evidencia, entonces, una sociedad contemporánea virtualizada, mediaticizada y fuertemente enajenada por las nuevas tecnologías, especialmente por la web, donde la materialidad del cuerpo se transforma. Es posible conectarse a redes wifi que nos hace más sensibles de participar en redes más extensas,

ejemplo de ello es la moda cibernética que permite la amplitud del cuerpo al confrontar las posibilidades tecnológicas o la globo-robotización que puede cambiar un trabajo manual e intelectual. Pero también hay un interés que no se da estrictamente en un sentido de transformación biológico-anatómico. Más bien, se da en un sentido etéreo de la corporalidad como hecho semiótico en un orden simbiótico a la virtualidad y su incidencia en el plano de la realidad en la cotidianidad.

Sobre esta perspectiva inquietante, además, el fenómeno de la descorporeización que se ha dado en las nuevas generaciones ha incidido en la escuela como representación de la realidad social, la cual se nutre de la acción del padre educador virtual internet frente a las responsabilidades axiológicas delegadas dentro del proceso de la globalización. Los jóvenes son conducidos en su formación por sus nuevos maestros y padres inorgánicos, virtuales desconocidos. De esta manera, se abren las puertas a cualquier saber, conocimiento o enajenación frente a cualquier moda. La influencia de las nuevas tecnologías y la inmersión de la web como el eje rector en la construcción axiológica de los jóvenes han determinado la educación de la actualidad.

Es interesante ver que la cibercultura se relaciona con la brecha digital que distingue a las personas que tienen acceso a las TIC de aquellas que no lo tienen, sin dejar de lado a quienes tienen o no cierto conocimiento y capacidad tecnológica. En el sistema educativo se plantean las nuevas tecnologías al servicio de la educación como parte de la revolución educativa, tras entender que estas hacen parte de un mundo globalmente conectado. Pero el proyecto de educación de las nuevas tecnologías se resume en dotación de equipos, sistemas de información o divulgación o programas de informática. Más allá de todo esto, los jóvenes se movilizan en la cultura de las comunidades virtuales que está vinculada a los movimientos contraculturales que permiten una comunicación libre y horizontal.

Se podría decir que existe un interés por el uso de las TIC, mas no de un interés por la apropiación tecnológica. Igualmente, es posible adiestrar para no ser un analfabeto tecnológico, pero esto no es suficiente, pues más allá de ser funcional con las mediaciones tecnológicas, los nuevos usuarios deben ser críticos y selectivos respecto de la información y los nuevos discursos que circulan y se apropian de la web. Al respecto, las ciencias sociales han despertado su interés por los estudios corporales al indagar por la construcción social y cultural de los sujetos, así como el impacto de estas nuevas construcciones sociales en la escuela que han sido mediadas por los aspectos tecnológicos.

A partir de esta lectura, las nuevas formas tecnológicas, la incidencia de los nuevos discursos corporales, la huella de la violencia física y simbólica, entre otros elementos, invitan a pensar en las nuevas narrativas que han sido apropiadas y grabadas en los cuerpos de los estudiantes y que no son ajenos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos, más el fenómeno de la descorporeización en el aula, cobran interés para la propuesta de investigación sobre los cuerpos que se ha adelantado en la IED José María Vargas Vila, institución de carácter público ubicada en Bogotá en la localidad 19 de Ciudad Bolívar. Además, esta ha permitido desplegar la propuesta de investigación en otros ámbitos.

Al respecto, en la institución se visualizaba una paradoja: estudiantes cuyos cuerpos develaban un rastro social y cultural y una afectación desde los nuevos discursos de la virtualidad eran invisibilizados, contenidos o ausentes en los espacios pedagógicos en una constante desconexión con el aula, algo así como un cuerpo presente y una mente ausente. Pero, por otro lado, correspondían a la "magia" virtual: chicos inmersos en sus celulares hiperconectados con otra realidad. El cuerpo en su doble faz fue el interés para abordarlo, no como un elemento accesorio en la escuela, sino no como un elemento de estudio para entender las dinámicas sociales y cognoscitivas de los estudiantes para conectarlos a sus procesos académicos y a la realidad; no desde el disciplinamiento de los cuerpos y la quietud el movimiento, sino desde la presencia misma en el aula.

Al respecto, González (2011) afirma que "en los espacios curriculares de la escuela hay disposiciones para mecanizar, adiestrar o forzar "ortopédicamente" el cuerpo en una serie de disposiciones que se supone garantiza la atención, la escucha y en consecuencia el conocimiento" (p. 39). Pero esto no significa que haya una conexión con el aprendizaje. En esta medida, la escuela no está creando cuerpos vinculantes de interacción con el otro. Por el contrario, en ella se crean cuerpos inactivos e inmóviles para que el intelecto esté atento y desconozca las posibilidades potenciales de la experiencia que involucra lo corporal y lo intelectual.

Al respecto, se evidenció que el control de la corporalidad de los estudiantes en la escuela se daba de manera vertical, desde un orden político, centrado en un "adiestramiento corporal": siéntese derecho, párese bien, arregle su uniforme, no hable, no se ría, escuche. De manera horizontal, entre pares, se daba un orden simbólico, rebelde, violento o, desde un orden incorpóreo, tenue y casi inexistente, entre otras cosas como producto del agenciamiento

virtual que ha enajenado los cuerpos. Frente a esta situación, el conocimiento pasaba a un segundo plano y los esfuerzos de la educación tradicional en la enseñanza de los jóvenes aportaban saberes inmóviles y acríticos.

Desde la planeación curricular se evidenció que en la escuela se privilegiaban los procesos mentales, pero la construcción simbólica del cuerpo no tenía ninguna reflexión. Los cuerpos de los estudiantes eran vistos como el elemento disciplinado, uniforme, quieto que contiene la mente, pero su papel protagonista como cuerpo creador o cuerpo social se había olvidado. Sin embargo, se lograba vislumbrar que, pese a que los jóvenes intentaban encajar en la normatividad impuesta en la escuela, sus cuerpos, actitudes y comportamientos se reconstruían en una esfera paralela provenientes de los nuevos significados mediáticos. Era necesario entonces crear espacios desde lo sensible, lo vivencial, lo experimental y encarnado, para buscar otras formas de ser cuerpo en el aula.

A partir de la indagación hecha de los discursos mediáticos apropiados y que eran movilizados por los jóvenes, llama la atención especialmente aquellos discursos emergentes referentes al cuerpo y que se han movilizad de manera mediática en la web. Es un nuevo concepto de cuerpo que ha sido transformado en algo subjetivado, denigrado y cosificado; se ha convertido en un producto del discurso social. Al respecto, nos encontramos con jóvenes que movilizan en redes sociales perfiles situados desde la hipersexualización de la mujer como producto o mercancía para la sociedad.

Para Castells (2001), en la era de la información se está reproduciendo una "revolución sexual caracterizada por la desvinculación del matrimonio, familia, heterosexualidad y expresión sexual" (p. 262) que incide en la construcción de una nueva identidad corporal. Los medios de comunicación son los principales promotores de la obsesión por resaltar los atributos sexuales; no solo en redes sociales, sino también desde toda la propaganda que se moviliza en torno a cosificación del cuerpo. Esta situación se ha naturalizado en la sociedad y ha fortalecido prácticas como la anorexia, la bulimia, las conductas autolesivas, el acoso, el sexteo y otras dinámicas entre los adolescentes que hacen parte del día a día escolar. Estas prácticas repercuten en gran medida en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en su relación con el entorno. Generalmente, inciden en la causal de depresión y baja autoestima que conllevan a la deserción escolar, menor rendimiento en pruebas o exámenes escolares, reducción de la confianza, de sus habilidades académicas, ansiedad, suicidio, entre otros. Frente a este panorama, se encuentran unos cuerpos

simbólicos que son desconocidos en la escuela y que están siendo formados y moldeados por los nuevos discursos corporales virtuales que inciden en el aprendizaje, de manera que se desconoce el cuerpo como un canal articulador de saberes y emociones cargados de significación.

En ese sentido, fue necesario reconocer que la interacción de los sujetos desde sus cuerpos y la enseñanza desde este puede ofrecer herramientas pedagógicas transdisciplinares donde el cuerpo mismo permite la renovación de conceptos en aras de la construcción de unas nuevas lógicas pedagógicas que parten de la idea de una educación corporal, puede ser holística y que no está ajena a la concepción del cuerpo como un hecho social, cultural y político. A su vez, esta concepción permitiría una construcción simbólica frente a procesos de subjetivación y aprendizaje.

Mediante el cuerpo es posible conectar conceptos y otras materialidades que permiten construir relaciones que vislumbran lo que podría ser unas líneas de base para la Educación Corporal Gallo y Martínez (2015). El cuerpo es visto entonces como un universo significativo. En torno a esto, resulta importante entenderlo entre sus muchos significados como un vehículo de interacción social, una estrategia para la paz y la convivencia o como una herramienta articuladora en el aprendizaje.

De esta manera, la reflexión sobre los cuerpos y la virtualidad en la escuela genera una pregunta provocadora para la propuesta investigativa: ¿Cómo mediante la implementación de una propuesta pedagógica corpórea integradora y articuladora se permite el descubrimiento del cuerpo como un universo de significados, generador de aprendizajes significativos en la escuela y cómo este puede ser un potenciador de convivencia en el aula? Esta propuesta apunta a acercarse de manera performática a una reflexión de y desde los cuerpos de los estudiantes en el espacio pedagógico.

La propuesta pedagógica como experimentación involucra el cuerpo como un eje articulador e integrador del conocimiento de manera didáctica e innovadora, y rompe con los esquemas tradicionales de la enseñanza-aprendizaje. A la vez, esta apunta, por un lado, hacia la construcción de individuos críticos socialmente frente a las nuevas tecnologías y los discursos movilizados y, por otro lado, se acerca a la recuperación de la sensibilidad y el cuidado de sí mismo desde el reconocimiento del cuerpo subjetivo.

En consecuencia, la propuesta recoge la necesidad de retomar el concepto de cuerpo como espacio de enunciación y como un fenómeno que hasta el momento de la propuesta de investigación se ha evidenciado como poco

explorado en el contexto pedagógico colombiano desde la percepción de lo que se ha construido socialmente como cuerpo en la virtualidad. Esto servirá como insumo para abordar, de manera taxativa, la percepción del cuerpo en la escuela y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes y maestros mediante la identificación del papel otorgado al cuerpo en la misma; desde las prácticas pedagógicas; y la búsqueda de los referentes educativos propuestos en el proyecto escolar con relación a la pedagogía corporal.

7.1 El cuerpo, un universo de significados

La escuela ha privilegiado en su planeación curricular los procesos mentales, pero la construcción simbólica-pedagógica de cuerpo ha sido poco explorada. La preocupación escolar está mediada normalmente por los resultados académicos en aras del cumplimiento de políticas educativas de calidad y permanencia, pero ha estado un poco distante de los estudiantes como sujetos sociales y políticos pertenecientes a un territorio desde su corporalidad. Los cuerpos de los jóvenes han sido vistos como el elemento disciplinado, uniforme y quieto que contiene la mente, una lectura hecha desde un segundo plano. Se ha priorizado el cuerpo como contenedor de información alejándose un poco de lo que puede un cuerpo, para entender el mundo de otra manera y para estar en contacto con el otro y en armonía consigo mismo.

El interés por indagar en el fenómeno de la descorporeización en la escuela parte de la necesidad de recuperar sujetos sensibles al mundo, cooperativos y fuertes no solo intelectual sino emocional y socialmente. Por tal razón, es importante fortalecer el desarrollo personal; no solo las competencias básicas, sino también las competencias conductuales, ciudadanas y comunicativas mediadas por el cuerpo y desde el cuerpo. Este hecho se puede dar mediante el reconocimiento de sí mismo como sujeto compuesto por un cuerpo simbólico que interactúa con el otro y consigo mismo en una sociedad. De ahí el interés por abocar desde la antropología y la sociología educativa los elementos de carácter social, cultural y pedagógico relacionados con un problema fundamental de la práctica educativa: el vínculo antagónico cuerpo, mente y sociedad en la población estudiantil.

Para la propuesta, la apuesta educativa se da desde el hecho performativo en el aula, cuyo interés central es trabajar desde la transversalidad e interdisciplinaridad y asumir el cuerpo como eje transversal que permite la transformación de la realidad o del entorno de una manera crítica. Para ello, se plantea como ruta de trabajo, en un primer momento, una reflexión

sobre la instrumentalización corporal en la web materia de reflexión en este documento y la identificación de estrategias discursivas que fortalecen los discursos mediáticos en torno al cuerpo y su relación con las mediaciones tecnológicas.

7.2 Cuerpo y tecnología

El cuerpo no puede pensarse fuera de una relación tecnológica. Esta relación puede concebirse como una metáfora del cuerpo en relación con la prolongación del organismo que no solo se piensa desde las necesidades del ser humano, sino también desde los efectos sociales que pueda tener. En este sentido, McLuhan (1996) afirma:

Los medios serán entonces partes del cuerpo y todos los medios que nos rodean son parte de nosotros [...] nos estamos acercando a la fase final de las extensiones del hombre, la simulación tecnológica de la conciencia por la cual los procesos creativos del conocimiento se extenderían colectiva y corporalmente al conjunto de la sociedad humana, de un modo muy parecido como ya hemos extendido nuestros sentidos y medios con los diversos medios de comunicación. (p. 26)

De este modo, la idea utópica de la tecnología como mecanismo liberador para una sociedad en términos del libre acceso a la información, una nueva idea de participación y el desvanecimiento de las fronteras en miras a la era de la globalización se ha visto diluida por la creación de los nuevos monopolios mediáticos que se mueven desde su injerencia en las relaciones de poder. En este sentido, Castells (2001) afirma: "El proceso de formación y ejercicio de estas relaciones, se transforma radicalmente en el contexto del auge de las redes digitales de comunicación globales y se erige en el sistema de procesamiento de símbolos fundamental de nuestra época" (pp. 24-25). Al respecto, ha surgido en términos de Beltrán (2017) "un nuevo mercado de interacción donde la información es la materia prima siendo las redes sociales virtuales el canal donde se gesta una nueva forma de poder mediático; Google, Yahoo, YouTube, Facebook... son las nuevas multinacionales de la información" (p. 108). Y en este mismo sentido agrega Domínguez (2010):

Bajo este "poder mediático", surge un especial interés en la relación cuerpo virtualidad, desbordado en la percepción de la propia imagen; se habla de la intersubjetividad corporal en términos de la representación individual y hacia los demás; el afán de inmortalizar las acciones mediante fotografías, videos, grabaciones y su consecuente reproducción para la viralización, y por supuesto, el afán de ser reconocido y aceptado.

La vida cotidiana de los hombres transcurre en dos momentos trabajo y ocio, pero los cuerpos buscan su aceptación tras la ceremonia del espectáculo y la exhibición; condiciones, en las que cuerpo es signo de todo y válido para todo; que lo conlleva al vacío simbólico. (p. 63)

El cuerpo entendido como un texto cargado de significados es la premisa que intenta develar la primera parte de la propuesta de investigación al integrar aspectos que conciernen al análisis discursivo del tratamiento del fenómeno de la cosificación de lo corpóreo desde lo virtual y centrar dicho análisis en la idea de lenguaje como dominación.

Desde una perspectiva más contemporánea se identificó, según los estudios antropológicos y sociológicos, que en la modernidad el cuerpo se convirtió en un objeto de mercado. Para Le Bretón (2002) la imagen se vincula con el comercio y se desarrolla alrededor de la producción estética. Es toda una configuración alrededor de la belleza física y el mercado. Al respecto considera que:

Hay un "borramiento ritualizado del cuerpo", con el desarrollo de la ciencia y la tecnología hay un rechazo de la esfera corporal y una bienvenida a los arquetipos corporales insertados por la industria de la publicidad. Los progresos técnicos y científicos con el vacío axiológico que significan, convirtieron el cuerpo humano en una mercancía. (pp. 9-23)

Domínguez (2010) presentó un estudio detallado de los cuerpos en la virtualidad contemporánea, donde resalta que los humanos asumen la transformación de los mismos a través del sufrimiento para exhibir marcas y signos de poder (tatuajes, incisiones, mutilaciones, transformaciones, deformaciones, perforaciones etc.) y recalca que la noción de belleza alude a imposiciones históricas que pueden ser variables según los modelos, estándares, patrones y estereotipos que cambian de una época a otra. El proceso metamórfico de la noción de cuerpo se traslada desde lo que el mismo Domínguez (2010) concibe como los cuerpos cortesés:

Referentes al cuerpo desde la educabilidad de la etiqueta, la urbanidad y la cortesía, pasando por los cuerpos dóciles y su imposición de cuerpos domados, organizados y utilizados donde surgen instituciones en el marco del consumo que producen cuerpos como modelos de significación y portadores de valores signos discriminadores. (p. 59)

Al respecto, hay que recordar que el discurso de cuerpo en la moda surge tras la revolución industrial, que le da una nueva imagen al cuerpo basado en modelos y paradigmas estéticos. Con ello, se crearon cuerpos estereotipados

que se conciben desde una práctica del consumo donde es moldeado y domesticado. El cuerpo soñado por cada espectador es escindido en fragmentos que se convierten en signos que producen significación y connotan valores convirtiéndose en un elemento efímero, trasmutable y transitorio:

La moda fabrica en sí continuamente lo "bello" sobre la base de una negación radical de la belleza, sobre la base de una equivalencia lógica de lo bello y de lo feo. Puede imponer como eminentemente distintivos los rasgos más excéntricos, más disfuncionales, más ridículas (Baudrillard, 1970, p. 75)

El narcisismo es propio de la cultura del capitalismo, acompañado del individualismo. Hay una necesidad recurrente del hombre por ser mediático y por cambiar constantemente, ya sea desde el pensamiento o desde su forma de verse. Es efímero, tornadizo e inconstante. Naturaliza su cuerpo a formas constantes de mantenimiento e inspección mediado por la moda y la publicidad en el marco del mercado y el consumo: una "desustanciación" que equivale a un desapego emocional que crea individuos aislados, vacíos y reciclables (Lipovetsky, 1986), esto es, una descorporeización del cuerpo para una reincorporación de una cultura de masas.

En la contemporaneidad nos enfrentamos a cuerpos ahistóricos, descarnados e inorgánicos que aspiran a la belleza perfecta, imposible e inalcanzable: cibercuerpos remendados en busca de ser cuerpos "gloriosos" que pretenden exhibir una juventud y belleza externa. Como no se concibe el cuerpo como algo frágil, precario y vulnerable, entonces se le somete, se le humilla y se le tortura. La cirugía, la anorexia, la bulimia, la autolesión, el sexteo, entre otros, son fenómenos contemporáneos que se fortalecen con el tráfico informático y el acrecentado acceso a cualquier tipo de información desde la viralidad que se evidencia en las aulas de clase.

El cuerpo en la escuela permite la interacción que se da en un espacio de significación; representa todo el aparato psíquico (deseo, cultura, ideología) y social (cultura, ideología y poder) de los estudiantes que se comprometen en el acto de la comunicación. Por su parte, Echavarría (2003) afirma que, además de que el cuerpo es portador de deseos, emociones e ideologías, evidencia las huellas impresas en el sujeto que comunica. Estas huellas son la evidencia de su experiencia en el mundo y se reproduce en acciones corpóreas que no pueden ser obviadas. La descorporeización y sus manifestaciones toman cada vez más fuerza en la escuela; este fenómeno ha sido movilizado por lo mediático y crece a un ritmo vertiginoso.

El desarrollo de las nuevas tecnologías y su incidencia en la sociedad ha provocado una serie de cambios sociales que repercuten en las relaciones interpersonales y paralelamente crean un nuevo concepto de relación y socialización con el otro. Los jóvenes de hoy, denominados "nómadas digitales", han experimentado una serie de cambios referidos a la concepción de la cultura y a un nuevo concepto que alude a las actitudes, hábitos y costumbres. La pregunta clave está en la relación entre tecnología y sociedad. Cabero (2001) considera que "las tecnologías no son asépticas, sino que, por el contrario, reflejan las posiciones ideológicas y sociales de la cultura en la cual se desarrollan y concentran" (citado por Aguiar, Farray y Brito, 2002, p. 28) y son los jóvenes quienes apropian, recrean y movilizan nuevas formas culturales. De igual forma, Rushkoff (1994) asevera que "los nuevos espacios y tecnologías digitales permiten que los jóvenes sean productores en pleno derecho" (citado por Gordo, 2006, p. 12).

A partir de una concepción que integra lo social y lo tecnológico, las nuevas relaciones y mediaciones redefinen lo instaurado como lo público y lo privado; las prácticas de los jóvenes y su interacción con el otro desde la virtualidad no esclarece las fronteras de la privacidad; por las redes sociales se ventilan aspectos concernientes de la intimidad y lo cotidiano como si fuera una vitrina en la que todo el mundo puede opinar. El espacio virtual aparece en ausencia de espacios propios y como respuesta ante el fracaso de la escuela y las instituciones educativas que perpetúan la cultura adulta (Aguiar, Farray y Brito, 2002).

Desde otra mirada, este interés por las nuevas tecnologías, el internet y en especial el uso de las redes sociales responden a un tema político de orden capitalista y de mercado. Para los detractores del modelo neoliberal no es prudente que empresas privadas tengan el control de las comunicaciones sensibles del Estado, entre ellas el de las telecomunicaciones, pues quien tiene el poder de dominar la información también tiene el poder de dominar el mundo. Así, se construye un nuevo "usuario digital" con ciertas características fácilmente moldeables para sus intereses, desde sus formas de pensar hasta sus formas de verse y actuar, situación que no es ajena al entorno educativo y familiar. Frente a este panorama, la escuela está ante un núcleo familiar que se ha desintegrado y la formación de casa ha quedado en manos digitales y virtuales. La formación humana ha pasado a un segundo plano y los jóvenes han reproducido los discursos emergentes en busca de experiencias corpóreas que sobrepasan la realidad. Al respecto, es fundamental recuperar la dimensión corporal y simbólica en la escuela y convertirla en el centro

de gravedad de la tarea educativa. Esta problemática no es ajena a las ideologías dominantes, pues estas imponen arbitrariamente las formas de entender y asumir el mundo mediante los sistemas educativos, los medios de comunicación, las formas de entender el trabajo, entre otras prácticas.

Las nuevas tecnologías condicionan nuestras representaciones y experiencias del mundo; han transformado el modo en que vivimos, trabajamos, interactuamos y percibimos. Internet debe entenderse como una experiencia real, pues es provocada por sujetos reales en espacios concretos de su vida cotidiana con efectos desbocados tanto en los individuos como en los grupos que la utilizan. Lo real o lo virtual, desde la experiencia de los usuarios, no se puede analizar de manera paralela; se conecta o no se conecta, está o no está. En cada espacio existen referencias materiales y simbólicas de la cotidianidad que bullen socialmente tras cada clic y traen una repercusión individual y social.

En torno a lo anterior, el fenómeno de la desvinculación del individuo del medio social se plantea desde la sociología como un vacío existencial. Durkheim (1971), citado por Maseda et al. (2011), consideró que la individualización excesiva y la separación radical de los demás seres produce la incomunicación con las fuentes de las que debería alimentarse y a las que tendría que corresponder. Además, mencionó que una vida sin arraigo social es una vida sin sentido.

Los jóvenes buscan sentido para su vida desde la virtualidad, que se traduce en una autorrealización desde la aceptación del otro. Pero surge la pregunta clásica: ¿La tecnología debe estar al servicio del hombre o el hombre al servicio de la tecnología? Estas posiciones diametralmente opuestas aluden a un dilema planteado por Eco (1964), quien le da especial interés a la cultura y a los medios de comunicación: presenta dos posturas diferentes referidas a los apocalípticos y a los integrados. Los primeros rechazan toda posibilidad de adelanto o desarrollo y los segundos concuerdan con el avance de la tecnología de la cual emergen procesos socioculturales y de allí la cibercultura. Moya y Vásquez (2010) refieren a la cibercultura desde la perspectiva de autores como Silver (2000), Ardevol, Matí y Mayans (2002) y Canclini (2004) quienes la categorizan como la recopilación de culturas y productos culturales que existen, o se hacen realizables en internet, que implican prácticas sociales significativas y que se configuran en formas de participar en aspectos condicionantes para hacer parte de la misma como accesibilidad al medio internet, apropiación de tal medio y capacidades para su operación (Canclini, 2004, citado por Moya y Vásquez, 2010, p. 79).

Cabe señalar que las redes sociales como Facebook, Twitter, Whatsapp, entre otras, están al alcance de cualquiera y permiten la comunicación en tiempo real a través de todo el mundo. Con este fenómeno se crea una nueva cultura o cibercultura donde surgen nuevas formas de interacción, acceso a la información, comunicación y organización que reivindican al sujeto frente a un nuevo concepto de interrelación social.

Las redes sociales de *Internet* son atractivas para los adolescentes y jóvenes porque ofrecen un sistema de comunicación a distancia intensivo, abierto y sincrónico, satisfacen las necesidades de la comunicación de forma inmediata, divertida y sin esfuerzo, produciendo la ilusión de que se está compartiendo un espacio (virtual) en el que interactúa y se prolongan los contactos en persona constituyendo una herramienta excelente para darse a conocer y ser conocidos. (Morales, 2009, citado por Moreno et al., 2011, p. 61)

El reconocimiento social a partir de la virtualidad es otro elemento importante, pues se ha naturalizado el fenómeno del tráfico de contenidos referidos al concepto corporal. En este contexto, la inscripción de los perfiles en las redes sociales que aluden a la representación de ciertas características es avalada socialmente por una comunidad virtual para inscribirse y aceptarse dentro de un grupo social, pero inscrito desde el individualismo. Ejemplo de ello es el fenómeno de la selfi que responde a un patrón determinado de posición, contraste, vestido, peinado, etc. De igual forma, el uso de las redes sociales introduce una dinámica en las familias frente a la creación de nuevos escenarios con repercusiones en las personas y los vínculos familiares. Los jóvenes consideran que visibilizarse en una red social es fundamental para mantener una vida plena y acorde a las necesidades sociales, independientemente de que sea una moda efímera.

La configuración de la identidad personal y social en los ambientes virtuales es retomada por Simmel (1988), quien la enmarca en la sociología relacional para dar cuenta de la dinámica de la cultura. La relación entre el individuo y la sociedad se manifiesta en una relación virtual de intercambio donde se evidencia la identidad de los jóvenes, y estos se perciben y se construyen como sujetos sociales que se apropian del nuevo espacio virtual. Mediante la creación de un nuevo sentido identitario desde la proyección del sujeto como signifiante, es capaz de generar nuevos significados de manera consciente e inconsciente y que son movilizados generando nuevos conceptos de identidad.

En los procesos de interacción que se dan en los espacios virtuales, los jóvenes naturalizan sus acciones cargadas de significado y se reconocen como parte de algo común que es interpretado por los demás. Es un espacio lleno de intencionalidades conscientes o inconscientes que repercuten en su relación social real y social virtual, inciden en el otro y reciben la influencia de los demás, lo que constituyen una posición desde el observador y el ser observado.

Los jóvenes buscan espacios de pertenencia e identificación con sus pares que se ejerzan mediante acciones concretas: publicaciones determinadas, aprobación de contenidos en las redes, intercambio de material viral de posible gusto colectivo, entre otras acciones. De esta manera, se refuerza la aprehensión y comprensión de las percepciones y valores que se otorgan en la comunidad virtual. Internet permite una interacción alterna a la relación de otros sistemas en lo cultural, lo educativo lo familiar y político. No obstante, estos sistemas tienen una influencia con el medio y viceversa a partir de las necesidades creadas por él.

Por medio de las redes los individuos pueden pertenecer al mundo y entenderlo, ya sea de manera objetiva o distorsionada. Las relaciones producidas en un espacio virtual establecen criterios lingüísticos que son adoptados y mutados por la cultura. Los valores dados por un "me gusta" significan, en últimas, la validación y aceptación dentro de la comunidad virtual, además de que el consumo cultural no distingue clasificación social. Los memes y los youtuberos hacen parte del fenómeno que marca la interacción de los jóvenes en los espacios virtuales; cada uno evidencia una construcción determinada de lo social y transmite diversos discursos que son fijados en estrategias discursivas que permiten la viralidad y apropiación de significados creados por los mismos.

Ambos elementos se nutren de su comunidad virtual independientemente de su estratificación. Moles (1974) lo denomina cultura mosaica donde lo alto y lo bajo no son opuestos, sino que determinan la creación de un mismo ambiente cultural que está predispuesto a las leyes de la moda y de los lenguajes del cuerpo: repetición y variación.

7.3 El cuerpo en la escuela

Históricamente, la escuela responde a las necesidades sociales de cada época. Si bien esta estuvo centrada desde el sentido religioso y civilizatorio en sus orígenes, también fue pensada desde el sentido estrictamente instrumental para el trabajo, pues era necesario formar mano de obra que respondiera a los

procesos de la industrialización. Hoy en día, la educación se ha convertido en un espacio de vital importancia para el neoliberalismo, pues reclama que debe ser un bien de consumo rentable en términos económicos, lo que evidencia que hay un interés de las empresas en las escuelas. De fondo, hay un *márquetin* escolar donde los gustos de los jóvenes, sus angustias, sus necesidades, que muchas veces giran en torno a lo corporal, se miden mediante un ataque neoliberalista con campañas publicitarias de empresas encubiertas en artistas, conciertos, concursos, retos, publicidad, etc.; estrategias de mercado para acaparar la población estudiantil y para hacer *márquetin* tecnológico que influya predominantemente en el sujeto.

La escuela ha sido visualizada como un mecanismo de control (Foucault, 1995) de tipo ideológico, regido por el Estado, el cual ejerce injerencia sobre el sistema educativo para producir el tipo de personas que necesita el sistema capitalista, donde el mercado es la medida de todos los asuntos humanos. Los medios de comunicación y la virtualidad son escenarios perfectos para producir cuerpos —acríticos, enajenados, irreflexivos, descontextualizados, apolíticos—.

Lo que normalmente importa en la escuela es el currículo y abordar todos los temas; y afuera de ella lo que importa es el mercado y la producción económica que, en parte, está mediada por la revolución tecnológica influyente en el advenimiento neoliberal. Pardo y García (2003) hacen referencia a esta revolución tecnológica como “toda una gama de secuelas de la doctrina que fragmenta y desarticula a la sociedad civil, justificando la reconstrucción del estado benefactor por otras vías: mendicidad, prostitución, criminalidad etc.”. Asimismo, refieren a Chomsky (1994) quien asegura que “el término desigualdad resulta más tranquilizador de lo que en realidad significa: criaturas famélicas, familias rotas, violencia criminal y toda la patología que surge cuando ya no hay esperanza” (citado por Pardo y García, 2003, p. 56), lo que evidencia la realidad de la escuela latinoamericana.

Las escuelas centraron su interés en saberes y conocimientos y alejaron el cuerpo como elemento importante de la formación integral y armónica. La apropiación de conceptos o conocimientos sigue siendo el interés fundamental de la educación. Inicialmente, la preocupación escolar se centró en resultados académicos, y el vínculo entre el cuerpo y la interacción social se vio reducido a la psicomotricidad y al cuidado corporal, mas no se entendió como un vehículo que permitiera la interacción social o que fuera una estrategia para acercar a la paz y a la convivencia o como una herramienta para explorar en el aprendizaje.

En general, la perspectiva con que se aborda el cuerpo en la escuela se ha dado desde una visión organicista, higiénica y de educación sexual, pero no desde una visión cultural o social. El aspecto pedagógico del cuerpo ha sido minimizado al acondicionamiento; la cultura física al movimiento; o el plano de lo estético a la expresión en actividades delegadas a disciplinas como la educación física o las artes.

El cuerpo es destinatario de las transformaciones y problemáticas sociales que hacen metástasis en el aula. Por ello, la escuela no puede girar exclusivamente en torno a los procesos mentales, pues los cuerpos allí son un cúmulo de sensaciones, mensajes y emociones cargados de significados que permiten una hermenéutica propia hacia el entorno y hacia la escuela.

Al respecto, es interesante destacar que actualmente existen experiencias significativas en instituciones educativas donde se ha recuperado el aspecto humano y se le ha otorgado su valor simbólico y reflexivo. Muchas de esas experiencias corpóreas le han apostado a la recuperación del cuerpo desde las artes, el deporte, la comunicación, los derechos humanos, etc. En estas experiencias el cuerpo ha sido reconocido como el vehículo para rescatar espacios de convivencia y participación escolar, donde se tejen ambientes escolares idóneos que permiten, posteriormente, trabajar experiencias de tipo conceptual.

La pedagogía corporal ha despertado un interés en los afectos, las sensaciones y la experiencia, y un uso del cuerpo desde el movimiento. Sin embargo, en ese proceso, aún los espacios educativos tradicionales propician la configuración de cuerpos silenciados. Vaca (2007) propuso un modelo del tratamiento pedagógico del ámbito corporal enfocado en la enseñanza de la educación física y cómo este repercute en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Los trabajos referidos en la hermenéutica de la educación corporal recogen las investigaciones adelantadas desde los pensamientos filosóficos, estéticos y pedagógicos y la significación actual corporal. Gallo (2017) retomó conceptos como hombre, educación y cuerpo, y planteó la tesis de que hay modos múltiples de pensar la relación cuerpo-educación, pues el hombre se debe entender a partir del cuerpo. Además, propende por pensar en la educación corporal en términos de carácter múltiple. No obstante, aún se evidencia apatía por la educación corporal y compromiso en términos pedagógicos. Existen algunos pendientes en la educación con respecto a la pedagogía del cuerpo, pues esta no debe corresponder exclusivamente a algunas disciplinas,

sino que debe permear la generalidad escolar y debe asumir las afectaciones externas del orden social para repensarse en la escuela.

7.4 Discusión y resultados

A partir de los datos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de las propuestas para la investigación (cuestionarios) a los estudiantes de los grados décimo y once de la institución intervenida, los cuales indagaban sobre dependencia e incidencia de las nuevas tecnologías en la configuración de un discurso corporal en los jóvenes y su repercusión en la escuela, se da pie a la discusión del fenómeno de la descorporeización en el aula para el planteamiento de la propuesta pedagógica que articula el cuerpo en el aprendizaje significativo. En su fase de diseño, implementación y evaluación, los resultados de los instrumentos —grupos focales— aplicados a estudiantes y maestros dieron luces para el diseño e implementación de esta.

Inicialmente se identificó que la dinámica que se genera en torno a internet toma mayor relevancia con el uso de las redes sociales a las que acceden y a las cuales pertenecen los jóvenes. Estas redes cumplen el papel de factor generador de gustos y preferencias relacionadas con la moda, los grupos de interacción, temas específicos, etc. Facebook y YouTube son las redes sociales más usadas por los jóvenes donde interactúan con sus pares y donde exploran contenidos musicales o de video. Los jóvenes encuestados, en su mayoría, evidenciaron un acercamiento e interés a los contenidos de youtuberos con los cuales se identificaban desde su forma de expresión hasta con sus acciones y estilo buscando imitarlos constantemente.

El fenómeno de los youtuberos y su conexión con los jóvenes es un fenómeno que incide en la configuración de los cuerpos en tanto sujetos en relación con el trato consigo mismo, con el otro y en relación con la cultura, pues se convierten en autoridad y referente estético, político, moral y de comportamiento. Respecto a este último punto, cabe destacar la relación directa con los retos en la virtualidad incitados por estos personajes para ganar popularidad. Dichos retos son en mayoría corporales y no tienen límites físicos, éticos o sexuales; estos retos traen consigo un carácter de poder que ridiculizan al otro a sí mismo para volverlo potencialmente viral.

Los youtuberos más vistos reflejan estereotipos machistas o en el caso de las youtuberas se refuerza el estereotipo de belleza femenina ideal que gira en torno al hogar y la belleza que fijando formas de comportamiento para ser reproducidas por los jóvenes en la escuela.

Expresiones, movimientos, peinados, estilos posturas y gestos son apropiados y reproducidos por los jóvenes en el espacio escolar para identificarse y ser reconocidos en su círculo social. Es una atracción por lo banal que ha sido mediada por la web. Y los youtuberos son idolatrados por jóvenes que buscan autoafirmarse y construir su personalidad. Los youtuberos movilizan discursos y actitudes que influyen en la construcción de la identidad adolescente, pues ellos se convierten en punto de partida de la conducta que los jóvenes.

Otro elemento característico y relevante de la virtualidad corresponde a los memes que reúnen las vivencias y motivaciones de las personas y crean mensajes sencillos que impactan en la memoria, cuya función es conmover, gustar, violentar, hacer reír e incitar el consumo o la adopción de ideas; evidencian la simplicidad de una situación versus la realidad que se presenta.

Los memes se han encargado de reforzar la corporalidad de la mujer desde una perspectiva heteropatriarcal; la personificación de la mujer como un animal con ciertas características, la cosificación y sexualidad en el marco del humor ofensivo y violento causa gran interés. Se ha naturalizado la imagen de la mujer desde una violencia simbólica que ha sido viralizada para volverla socialmente aceptable.

Esto tiene que ver con la interiorización que cada sujeto hace del mundo que le rodea; lo que se percibe afuera se apropia para sí y se le otorga un carácter de verdad o credibilidad. La violencia simbólica basada en estereotipos y prejuicios incita a ejercer ciertas acciones que socialmente no son leídas como violencia y menos si van camufladas en el humor o en contenidos categorizados como de "entretenimiento", pero que tienen una alta carga de agresividad.

De esta manera, se reproducen arquetipos que están fundados en las relaciones heteropatriarcales en las redes donde se perfilan, estereotipan, rastrean, cuantifican y vigilan los cuerpos femeninos, que terminan siendo ridiculizados fuertemente y sexualizados. Nuevamente se responde a la práctica neoliberal del capitalismo que prioriza una sociedad de consumo en la que el cuerpo ha sido reconstruido en la virtualidad para responder a un espectáculo.

Al respecto, se pueden encontrar memes que le dan atributos a la mujer desde la personificación animal, la caricaturización, la cosificación, la mercantilización y la sexualización.

La ridiculización de los cuerpos se ha naturalizado en el espacio virtual. De ahí que el cuerpo haya sido descorporeizado en la web y se le hayan

atribuido nuevos significados. La línea fronteriza entre lo real virtual y lo real social se ha desdibujado. Hay chicos que no tienen identidad propia, pues han adoptado gestos, léxico, posturas, ideas, formas de referirse al mundo desde sus ídolos virtuales; un cuerpo real que se ha convertido en reflejo de los cuerpos virtuales. Asimismo, los cuerpos se venden, se exhiben, son sexualizados y materializados desde la trivialidad virtual.

El cuerpo ya no vale, no siente ni hay que cuidarlo. El fenómeno de los retos es un ejemplo de cuánto puede costar la vida: los cuerpos son agredidos, caricaturizados, desvirtuados y violentados en el afán mediático de ser aceptado.

No obstante, también es importante reflexionar sobre la relación entre el cuerpo y la educación en los espacios de la virtualidad, no desde la pérdida que se mencionó anteriormente, sino como una posibilidad de transformar el mundo y la sociedad.

Lévy (1999) consideró que el espacio virtual es una proyección de la identidad sin que esta se pierda en el espacio real. En este proceso el cuerpo participa de la mutabilidad y propicia una nueva dimensión. En este contexto, también afirmó Lévy (1999) que "la virtualización no es una desaparición en lo ilusorio ni una desmaterialización y que más bien puede asimilarse como una desustanciación" (p. 121) que no implica la pérdida de la existencia, sino que implica unas nuevas representaciones.

La virtualidad tiene como facultad desestructurar el cuerpo del sujeto para generar comunicación. Francis Barker afirma que en el siglo XVII se silencia el cuerpo; idea con la que se justifica el comienzo de una ausencia corporal trayendo como consecuencia la configuración de nuevas formas de relacionamiento y la reconfiguración de nuevas identidades culturales. (Sánchez, 2010, p. 235)

Haraway (1984) planteó un universo cibernético y aseguró que no hay una desaparición del cuerpo, sino que, por el contrario, los avances tecnológicos permiten pensar la posibilidad de creación de nuevos cuerpos, lo que da fuerza a la idea de una tecnología encarnada en el cuerpo mismo. En este sentido, afirma Haraway (1984) que "somos la máquina misma, ellas no nos dominan, nosotros somos ellas" (p. 45).

De igual manera, Serres (2001) evocó a la novedad y hace una simbiosis con "los cuerpos que pueden salir de la Caverna donde la atención, el silencio y la curvatura de las espaldas los atan a las sillas como cadenas" (p. 51). En un orden real los cuerpos están domesticados, inmóviles y a la espera de

una chispa de vida. Por ello, los espacios pedagógicos también hacen parte de la construcción o, mejor aún, de la reconstrucción de los cuerpos; sin embargo, normalmente están dispuestos en las escuelas como lo hacían desde el siglo pasado obviando que los cuerpos necesitan moverse, gesticular y circular. En la analogía de la clase como un vehículo en el que los cuerpos de los pasajeros (estudiantes) están perezosos, desganados y despreocupados porque hay un conductor atento y en disposición (profesor), frente al uso de un celular o la computadora que supone corporalmente disponerse en función de piloto, se deduce que en estas últimas acciones se permite recuperar la gestualidad del cuerpo-conductor provisto de atención y disposición para la clase. Frente a este panorama del interés corporal virtual de los jóvenes sobre el interés corporal real en la escuela, surge una propuesta pedagógica desde la propuesta de investigación que convoca al arte como elemento transformador del cuerpo para otorgarle subsistencia en el contexto pedagógico.

El arte en la escuela evoca experiencias corpóreas que conllevan a conclusiones intelectuales. En este sentido, la educación no es percibida ni interiorizada como experiencia, por tanto, no es aprendida desarrollada o renovada, aunque pueda llegar a ser memorizada. Sin embargo, la realidad virtual en toda su extensión es percibida y apropiada por los jóvenes quienes la repiten asiduamente. Por su parte, el arte explora la afectividad, evoluciona y se renueva produciendo un nuevo sentido en lo individual y en lo colectivo.

El cuerpo socialmente es transformado con los nuevos discursos que se reflejan en la escuela y esta a su vez aquietta los cuerpos, no los reflexiona, porque se piensa desde lo académicamente correcto y no desde lo académicamente cuestionable. De allí surge entonces el arte, camaleónico y prismático, que permite innumerables posibilidades corporales. A partir de su naturaleza híbrida posibilita una educación experiencial y no expositiva, pues lo experimentado permite el aprendizaje, y eso es lo que se queda; permite trabajar con y desde los cuerpos para dar paso a una reflexión de este desde su interacción social.

Como consecuencia de la reflexión anterior, surge el proyecto interdisciplinar *Soma* en la institución intervenida. Este proyecto busca innovar en el aula a partir de abordar desde el cuerpo los procesos intelectuales como motivación inicial con un fin determinado, mediante la exploración de las capacidades y habilidades artísticas, creativas, musicales, deportivas, científicas y argumentativas de los estudiantes.

La propuesta pedagógica performativa se dio a partir de la percepción del cuerpo olvidado en la escuela y enajenado por la web; la lectura y lo corpóreo fueron núcleos integradores y articuladores de los aprendizajes de los estudiantes en la Institución José María Vargas Vila. En ella participaron todos los miembros de la comunidad educativa y fue planteada desde todas las áreas con el objetivo de puntualizar cada aprendizaje desde el cuerpo. El resultado de este proceso desembocó en un proyecto que apuntaba hacia dos frentes: por un lado, la creación artístico-corporal, donde se resaltara y fortaleciera una educación emocional que apostara a la recuperación del sujeto desde el cuerpo; por otro lado, se buscó una reflexión desde lo performático que tomara esos cuerpos virtuales y los convirtiera en cuerpos virtuosos en creación y experiencia, donde se reconociera esa relación cuerpo-virtualidad y fuese llevada a una consciencia artística y reflexiva. Este proceso dio paso a lo cognitivo, pues se pudo incursionar en la idea de que los aprendizajes deben pasar inicialmente por la emoción y la práctica a través del cuerpo para otorgarles posteriormente un significado profundo y relevante. Con ello, se constató que el trabajo corporal puede ser la preparación para acceder al conocimiento científico de otras maneras. Según algunos preceptos de la lingüística cognitiva, se plantea que el cuerpo es el lugar donde la experiencia adquiere significación y sentido. En este sentido, Lakoff y Johnson (1999) consideraron que el cuerpo es, en la propuesta cognitivista, la parte fundamental de todo proceso intelectual. La estructura conceptual no puede entenderse como algo separado del cerebro-cuerpo que la produce, pues hay una relación lenguaje-mente-cerebro-cuerpo. Incluso, para algunos, esta relación se complementa con el ambiente, donde se afirma que este último hace parte del sistema cognitivo. A propósito de esto, no hay que olvidar que la virtualidad también crea ambientes en los que el sujeto apropia elementos conceptuales para sí.

Conclusiones

Se puede pensar que la escuela aún no ha procesado la generación digital. Mientras tanto, los jóvenes y adultos están hiperconectados a la virtualidad y la asumen como un estilo de vida. Se piensa que las TIC son un avance tecnológico para el acceso a la información, pero se desconoce que este es un espacio para la creación de un nuevo individuo o usuario digital que se mueve entre la dualidad de un ambiente real y un ambiente creado o ficcional. Estos individuos intentan responder a la normatividad impuesta por la escuela desde sus cuerpos, pero en realidad se identifican con los discursos virtuales emergentes que crean una nueva configuración corpórea.

Desde este panorama, se puede observar que el cuerpo se ha invisibilizado en la escuela desde su carácter simbólico y se le ha restado importancia a las nuevas lecturas de este como resultado de las dinámicas sociales provenientes del mundo virtual. Tampoco hay que olvidar que el cuerpo es un elemento polisémico. En este sentido, es necesario preguntarse por las prácticas corporales y las discursividades que se han dado respecto al tema en las escuelas en las últimas décadas y cómo estas inciden en la enseñanza y el aprendizaje de los jóvenes.

Al respecto, no hay que olvidar que los sujetos traen consigo una huella cultural que se expresa en la sociedad mediante la interacción de los cuerpos. Especialmente en la escuela se da un encuentro con la singularidad del otro, y este encuentro permite la construcción social y cultural que da paso a una movilización de conocimientos.

Lo anterior ha sido un foco olvidado por la escuela, pero no por quienes reconocen un potencial para la manipulación de los individuos y para la construcción social, cultural y política de una nación a conveniencia. El márketing digital es prueba de ello, pues refuerza patrones de conducta y de consumo que, instalados en los cuerpos de los individuos, crean sujetos que son instrumentalizados, hipersexualizados, cosificados, aislados, acrílicos, desconectados con la realidad e hipnotizados en la virtualidad. La estancia en un mundo físico y en un mundo no físico donde impera la virtualidad nos pone de cara a una sociedad que tal vez Orwell (1949) ya había planteado años atrás con las “telepantallas” que limitan la capacidad de criticar y razonar.

En la obra de Orwell estos elementos se encuentran en todas partes y nuestra realidad no dista de esta ficcionalidad. La policía del pensamiento no es más que la encargada de vigilar y controlar a las personas. Causa curiosidad ver cómo en la escuela el individuo está absorto reproduciendo modelos, pensamientos, ideologías y modas que son impuestas en el ambiente virtual bajo ciertas estrategias discursivas, de consumo y de dominación.

La escuela está frente a una bifurcación: por un lado, tiene los mismos currículos, las mismas prácticas pedagógicas, los mismos contenidos y los mismos intereses educativos que han sido propuestos mucho tiempo atrás frente a un camino que presenta una sociedad a la que ya no sabe cómo abordar; por otro lado, cuestiona los comportamientos de los estudiantes, sus prácticas de socialización, sus saberes y sus formas de aprendizaje desde la lupa de reflexión usada hace décadas.

¿Pero por qué los estudiantes son tan buenos reproduciendo estos patrones de conducta impuestos por la virtualidad? La teoría de la influencia social aborda algunas cuestiones que pueden dar luces a este interrogante que se soporta en la desindividualización y la conformidad. El individuo puede perder su propia identidad para encajar en un grupo, y la presión social del mismo puede alinear la conducta e incluso las opiniones del propio individuo donde los contenidos en internet adquieren un elevado capital social.

Es evidente que existe una dualidad entre el cuerpo escolar y el cuerpo social. El primero continúa la búsqueda de una normatización, mientras que el segundo está en la búsqueda de una significación. Adicionalmente, aún se mantiene un modelo de comportamiento que hace énfasis en las normas y la ciudadanía para responder al precepto de escuela tradicional, pero no tiene cuenta de las necesidades y transformaciones de la época actual, especialmente en materia tecnológica. El concepto de educación de Kant (1983) sigue vigente; su pretensión es la búsqueda de la perfección humana mediante dos partes constitutivas, la disciplina y la instrucción, que trazan el camino de la mayoría de edad a la adultez, es el objetivo de los aparatos pedagógicos. En resumen, es como si la escuela estuviese aislada de lo que pasa en el mundo y se enfrentaran con escasas herramientas a una nueva sociedad que contiene unos nuevos ciudadanos, unas nuevas formas de vida, unas nuevas formas axiológicas de comportamiento y unas nuevas formas de pensar.

Poco a poco se ha volcado la atención hacia la corporalidad y libran la posibilidad de una mirada somática en la escuela. En este sentido, Planella (2017) concibe una pedagogía sensible que aborde otras dimensiones del sujeto, en contraposición a una pedagogía anestesiada o cartesiana que se preocupa por un sujeto sin cuerpo.

Pensar en una pedagogía performativa, donde el cuerpo sea protagonista, puede ser una forma de reconquistarlo en el aula. Reconocer la presencia de un cuerpo es visibilizarse, permitir el reconocimiento de sí mismo, de las formas de ser, de estar y de interrelacionarse; lo performativo permite un sujeto cambiante y en constante transformación. Además, la producción de acciones corporales permite una educación experimentable y sensible que provoca saberes a partir de la experiencia e incitan el pensamiento, la imaginación, la creación, la crítica y la problematización. De esta manera, puede recuperarse el cuerpo sensible en el aula, la interacción con el otro, el dominio de conocimientos y la construcción consciente de la identidad.

El cuerpo se pone entonces en el lugar del aprendizaje, donde la clase es un espacio de experiencia consciente y no un espacio para el vertimiento de información; se abandona la enseñanza como instrucción y el sujeto hace parte activa de su proceso de enseñanza vinculante de las emociones. Es importante resignificar el cuerpo en la enseñanza, porque educar desde lo corporal implica hallar una relación del saber con la vida y las experiencias.

Cabe decir que la investigación sobre el cuerpo, como un universo de significados, permite entender algunos de los elementos que influyen en la desconexión de los estudiantes en el aula. Por otra parte, permite la creación de estrategias pedagógicas disruptivas a este fenómeno que permitan la recuperación del cuerpo simbólico a través de la integración de los conocimientos y estrategias corporales en el aula que, en últimas, den paso a una nueva percepción de los saberes mediante una mirada holística e integradora del conocimiento como canalizador de aprendizajes y facilitador de experiencias educativas.

El trabajo no plantea una incidencia directa en la forma de interactuar en internet, simplemente devela el fenómeno de la descorporeización y lo caracteriza para luego identificar su incidencia en la escuela. A partir de este reconocimiento, se le otorga un nuevo valor al cuerpo que permite reconocerlo como elemento fundamental en el aprendizaje de cualquier área. De esta manera "indirecta", se le regresa su valor simbólico desde el aprendizaje y se refuerza la concepción del sujeto como ser social, lo que fortalece la identidad del sujeto creativo participante.

Conceptualizar el cuerpo es una tarea ardua. Cada disciplina construye una definición sobre este que alude a respuestas universales, cuerpos físicos, biológicos, teológicos, sociológicos, psíquicos, filosóficos, tecnológicos. Si bien lo académico se ha encargado de distanciarlos, es claro que no se puede pensar en un cuerpo desligado de todas las dimensiones. Un cuerpo no se resume a un conjunto de órganos, carne y piel; es un conjunto de elementos sociales, antropológicos, fisiológicos, genéticos, espirituales y culturales que se consolidan a lo largo de la vida. El cuerpo, en este sentido, cambia y está mediado por las transformaciones sociales de cada época.

Las implicaciones de tal conceptualización del cuerpo en el espacio escolar aluden a concebirlo como realidad psicofísica, representación social y construcción imaginada; es un abanico de posibilidades donde la escuela es un laboratorio experimental que conjuga brechas generacionales. En ella se pueden evidenciar perspectivas diametralmente opuestas, desde

visiones organicistas hasta visiones funcionalistas, e incluso visiones cibernéticas del cuerpo.

De tal forma, es importante entender el cuerpo como espacio de enunciación en la escuela a partir de la realidad circundante y su relación con las nuevas perspectivas de enseñanza aprendizaje. El cuerpo no es un objeto incorpóreo e inexistente, sino un elemento cargado de significado. Esta perspectiva sobre el cuerpo puede dar luces sobre los recursos y las estrategias pedagógicas para reconocer posibilidades de aprendizaje e innovación en el aula. Posteriormente, esta apuesta se propone descubrir nuevas formas de aprender que estén en consonancia con las necesidades de los jóvenes y las transformaciones culturales y tecnológicas de la época moderna.

La recuperación simbólica del cuerpo pide una resignificación social que sirva para el perdón, la justicia, la interacción, el respeto y la coexistencia de los seres humanos; para resistir a la violencia, la guerra, la pobreza, el abandono y la manipulación mediática carente de valores y por supuesto para aprender. La educación es la encargada de analizar estos fenómenos sociales que repercuten en el aula. Por ello, está en la obligación de pensar en una manera de intervenir ofreciendo herramientas para la reflexión y transformación social en el aprendizaje desde y con los cuerpos.

Referencias

- Aguiar, M., Farray, J. y Brito, J. (2002). *Cultura y educación en la sociedad de la información*. Netbiblo.
- Ardèvol, E., Martí, J. y Mayans, J. (2002). Ponencia - Cibercultura/ciberculturas: La cultura de internet o el análisis cultural de los usos sociales de Internet. 4 al 7 de septiembre. *IX Congreso de Antropología FAAEE*. FAAEE.
- Baudrillard, J. (1972). *Crítica de la economía política del signo*. Siglo XXI.
- Beltrán, D. (2017). Redes sociales virtuales como dispositivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 105-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322252660006>
- Cabero, J. (2006). *Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información*. https://www.researchgate.net/publication/238672345_Las_nuevas_tecnologias_en_la_Sociedad_de_la_Informacion
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía sociedad y cultura. El poder de la identidad, Vol II*. (3ª edición) siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Ceceña, A. (1997). *Neoliberalismo e insubordinación*. Era.

- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Champ Libre. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/Societe.pdf>
- Domínguez, R. (2010). De los cuerpos torturados a los cuerpos virtuales. *Revista ciencia, tecnología y sociedad*, 3(57), 1-12. <https://revistas.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/98>
- Eco, H. (1964). *Apocalípticos e integrados*. Casa Ed. Valentino Bompiani; Editorial Lumen.
- Echavarría, G. (2003). La escuela un escenario de formalización y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 1(2), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657613>
- Ferrer, V. (1999). Ciberbalada por Azucena o del cuerpo, lo virtual y la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XI (23-24), 29-47. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24064/19703>
- Flores, G. (2010). La acción sindical y las dinámicas de deslocalización internacional. *Cuadernos de relaciones laborales*, 28(1), 65-86. <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA1010120065A>
- Flores, I. (2017). El neoliberalismo y la tecnología de la comunicación en el proceso educativo. *Murmulllos filosóficos*, 6(13), 81-86. <http://revistas.unam.mx/index.php/murmulllos/article/view/63610>
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gallo, L. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892017000200199&script=sci_abstract&tlng=es
- Gallo, L. y Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00612.pdf>
- González, F. (2011). *Pedagogía del cuerpo: indagaciones y provocaciones*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gordo, A. (2006). *Jóvenes y cultura Messenger. Tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. FAD; Injuve.
- Haraway, D. (1984). *El manifiesto cyborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado*. s/e.
- Jara, J. (1998). *Nietzsche, un pensador póstumo el cuerpo como centro de gravedad*. Universidad de Valparaíso.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Akal.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The embodiment mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva visión.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Moreno, p., Bonet, G. P., Rada, M. R., Martínez, Y. O., Fernández, M.L., Macarrón, L. S., Pena, A.V., Flor, M.A. y Requejo, A. (2011). El sentido de la vida en los jóvenes: redes sociales, relaciones significativas y actividades de ocio. *Grupo de investigación Psicococ. Revista de estudios de juventud*, (95), 59-72. <https://www.semanticscholar.org/paper/El-sentido-de-vida-en-los-j%C3%B3venes%3A-redes-sociales%2C-Moreno-Bonet/0bbae01963fb903980ef2b157fe263bf38d0f277>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* [J. Cabanes, trad.]. Editorial Planeta-De Agostini.
- Moles, A. (1974). *Teoría de los Objetos*. Ed. Gustavo Gili.
- Moya, M. y Vázquez, J. (2010). De la cultura a la cibercultura; la mediatización tecnológica en la construcción de conocimientos y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (31), 75-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180915525004>
- Nietzsche, F. (1970). *Así habló Zaratustra*. Círculo de lectores.
- Orwell, G. (1949). 1984. Harvill Secker.
- Pardo, J. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educatio*, (20-21), 39-85. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/134/118>
- Planella, J. (2017). Cuerpo, educación y conflicto. Meditaciones desde la pedagogía sensible. https://www.academia.edu/34463181/CUERPO_EDUCACI%C3%93N_
- Reales, M. (2019). *El cuerpo un universo de significados. De la descorporeización en el aula hacia el cuerpo simbólico. Implementación de una propuesta articuladora desde el cuerpo para el aprendizaje significativo* [tesis doctoral inédita]. Universidad de Baja California UBC.
- Requena, J. (1985). Un mundo descorporeizado. Para una caracterización semiótica del discurso televisivo. *Contracampo*, (39), 13-15. <http://www.gonzalezrequena.com/resources/1985%20Un%20mundo%20descorporeizado.pdf>

- Sánchez, J. (2010). Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea. *Argumentos*, 23(62). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100010
- Serres, M. (2001). *Lo virtual es la misma carne del hombre*. Diario Le Monde. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Serres.pdf>
- Silver, D. (2000). *Introducing cyberculture. Mirando hacia atrás, mirando hacia adelante: Estudios de cibercultura 1990-2000*. <http://rccs.usfca.edu/intro.asp.html>
- Simmel, G. (1988). *Digestión sobre el adorno. En Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica.
- Vaca, M. (2007). Monográfico. Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, (4-5), 91-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524862>

CAPÍTULO VIII

Escrituras en la piel como medio para comprender la realidad

Maria Catalina Botero Giraldo¹

Resumen

Ningún niño sabe que está comprendiendo el mundo o que está estableciendo relaciones semánticas cuando nombra los animales que vio en el zoológico; o sintácticas al explicar su rutina diaria; o que está nombrando un adjetivo calificativo cuando dice que su profesora es la más bonita; o que para llegar al colegio ha usado quién sabe cuántos verbos, sin embargo, lo hace una y otra vez diariamente. La manera en que comprendemos la realidad circundante varía de acuerdo con las experiencias de cada persona, su contexto, su historia, sus raíces y, por supuesto, la performatividad como instauración de sentido o como legitimación de las condiciones objetivas del mundo. Leer es comprender. En este sentido, la investigación desarrollada por un grupo de maestrantes de la Universidad de Medellín, quienes intervinieron siete instituciones de la ciudad de Medellín y una de Belén de Bajirá, a partir de la dificultad en los procesos de comprensión lectora en sus estudiantes, otorga la posibilidad de realizar otro tipo de lecturas desde el cuerpo y sus cicatrices como medio de la memoria en un conjunto de prácticas lingüísticas que, incluso, instauran nuevas comprensiones de la realidad. Una serie de fotografías acompañan estas cicatrices que entretujan la manera en que aprenden los niños que llegan a la escuela con sus cuerpos lacerados, los ojos perdidos entre el recuerdo del golpe y los conceptos en los que la academia lo envuelve. Los niños, en este contexto, tienen que decidir entre comprender las estrategias de lectura a las que está inmerso como objeto de investigación y comprender esa marca de su cuerpo que guarda en la piel un recuerdo que permanece continuamente presente, fiel, imborrable y permanentemente evocable.

Palabras clave: cuerpo; comprensión; realidad.

¹ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Docente de tiempo completo en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla (de carácter oficial) de la ciudad de Medellín y docente de cátedra en la Institución Universitaria de Envigado, Colombia. Correo electrónico: ktabote@gmail.com

Introducción

La comprensión lectora es y ha sido siempre un tema de interés para académicos y entidades gubernamentales, quienes reconocen en esta una herramienta vital para desarrollar habilidades como la reflexión, la indagación, la interpretación y posteriormente la toma de una postura crítica. Todas estas habilidades son elementales para la construcción de conocimiento y adquisición de aprendizajes. La evaluación se centra entonces en el estudiante, el currículo, los modelos evaluativos y las estrategias de enseñanza. Aprendizaje que el maestro plantea para el desarrollo de competencias. Las instituciones educativas son medidas por una serie de pruebas nacionales en las que se determina la calidad o no de la educación y, por ende, de sus estudiantes con base en los resultados del índice sintético de calidad. En este sentido, se busca cualificar los procesos de los docentes mediante una propuesta del Ministerio de Educación Nacional nombrada "Maestrías por Excelencia Docente", donde las principales universidades del país asumen el reto de formación y acogen en sus aulas a los encargados de transformar los paradigmas preexistentes sobre los campos que atañen a la educación.

La Universidad de Medellín asume el reto y forma un grupo de docentes que, en modalidad de macroproyecto, intervienen siete instituciones de la ciudad de Medellín y dos de Belén de Bajirá en la básica primaria, bajo el concepto de la comprensión lectora. Como objetivo principal de la investigación se busca, entonces, mejorar la comprensión lectora a través de la implementación de estrategias como la secuencia didáctica. Para que se convirtiera en una propuesta novedosa, se sigue la alianza entre la fantasía y la realidad del texto y del contexto. Inicialmente, se recogieron las diferentes concepciones sobre la lectura, su enseñanza y la comprensión de lectura como tal. La fantasía y realidad como tema integrador también tuvo una consolidación teórica permeada por la lectura. Después de la conformación del marco teórico se crearon los instrumentos de verificación de datos para comprobar el alcance del objetivo de investigación. Con la teoría y los datos recogidos se comienza la intervención a la muestra tomada en la población de cada institución por grado. Esto quiere decir que a cada institución intervenida le correspondía un grado de la básica primaria. La investigación acción educativa fue la línea que se utilizó para analizar las transformaciones que se dieron en el ámbito educativo a partir de la participación de los sujetos implicados en la investigación y mediante un diseño metodológico mixto en el que se utilizaron instrumentos de corte cualitativo para realizar una interpretación cuantitativa de los resultados.

Desde algunos lugares estratégicos de la ciudad, como el Parque Explora, el Jardín Botánico, las estaciones del metro como Hospital y Universidad y saliendo por el norte del Valle de Aburrá, logra verse a lo lejos, en lo alto de la Comuna 3, una construcción amarilla acompañada de una estructura cubista que se oponen a la linealidad de las construcciones que le rodean. Y es precisamente allí, en el nororiente de Medellín, donde está ubicada la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla a lo alto de la montaña en el barrio Versalles 2, una de las instituciones donde se llevó a cabo la investigación. Esta gran construcción comenzó en sus inicios con el levantamiento de algunos adobes por parte de la comunidad, quien siempre ha sido parte activa del quehacer educativo. Una comunidad permeada por la violencia que abatió con auge a Medellín durante sus años de guerra y que ahora tiene una herencia del más fuerte y de la lucha por el poder. Casas de tablas y cartón son los resguardos de los sueños de los niños que la habitan, pero también son los testigos de los miedos, los insultos y los golpes que reciben de sus progenitores que, más bien, deberían ser sus protectores. No conocen otra manera de “educar” que una disciplina férrea donde el látigo, el cable, el palo y la chancla son las principales herramientas de represión y donde el abrazo, la palabra bondadosa y el reconocimiento del otro están ausentes (figura 1).



Figura 1. Laderas de Medellín

Fuente: Catalina Botero, archivo personal, 2018.

La Constitución de Colombia (1991) reconoce que “los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”, lo que los convierte en prioridad dentro de las dinámicas sociales y les otorga un lugar privilegiado dentro de la sociedad. Sin embargo, una de las principales preocupaciones en las escuelas es el constante maltrato al que diariamente se ven expuestos los niños por parte de sus familiares. Maltratos que se tipifican en insultos, desprecios, abusos psicológicos y físicos. Según Peña (1997), algunas de las causas intrafamiliares del síndrome del maltrato infantil se deben a:

- **Autoritarismo:** el rol del hombre se sobrepone al de la mujer desde una imposición social donde, para evitar perder su figura de poder, acude a normalizar las reacciones violentas mediante la agresión a los más débiles, caso específico de los infantes.
- **Marianismo:** se establece una relación de dependencia mujer-hombre donde esta delega toda la figura de autoridad al hombre, quien finalmente actúa basado en un papel dominante donde la violencia intrafamiliar se asume como una dimensión cultural propiamente del territorio colombiano.
- **Necesidades básicas insatisfechas:** se crean conflictos internos donde alguno de los miembros resulta maltratado en consecuencia de falta de empleo, inestabilidad económica, falta de oportunidades recreativas o culturales.
- **Estrés:** los padres inmersos en tensiones propias de factores externos encuentran como principal medio de desahogo alguien que represente un miembro inferior dentro de la dinámica familiar, en este caso, el niño.
- **Vínculo filial indeseado:** el rechazo se produce ante situaciones de hijos no planeados, hijos extramatrimoniales, padrastrazgo y combinación de hijos de relaciones anteriores con las actuales que desembocan en relaciones insanas y de desprecio.

Por su parte, Carreño y Rey (2010) se enfocan en reflexiones en torno al maltrato infantil, y concluyen:

La comprensión del maltrato infantil como fenómeno complejo, nos permite situarnos en los escenarios de las relaciones adulto-niño, donde también actúan otras dimensiones sociales. Las acciones que allí se producen, responden tanto a unos libretos donde se da cuenta de un estatuto de creencias acerca del deber ser relacionado con la infancia, como a los distintos sentidos que se agregan durante el ejercicio auténtico de las relaciones humanas. Es allí donde están presentes y coexisten de manera vigorosa, los conflictos entre las representaciones sobre el niño ideal y el niño real. (p. 816)

Se vislumbra un escenario donde la preocupación social por este tipo de situaciones lleva a buscar diferentes alternativas que apunten a la disminución de casos de maltrato infantil mediante la implementación de campañas de prevención, el desarrollo de políticas públicas, las reformas del marco legal y jurídico referido a esta problemática y el énfasis en la necesidad de denunciar los hechos por parte de las posibles víctimas. Lo anterior ha incidido en que la palabra maltrato haya venido configurando un discurso que gira principalmente en torno a su relación con la infancia y las formas de tratarlo y prevenirlo. En la configuración de ese discurso, se encuentra una relación dinámica con los diferentes eventos que se suceden y con otros discursos que circulan en la sociedad.

La historia trae consigo un sinnúmero de protagonistas con unas voces que develan la huella de su propia existencia. Su carga semántica es tal que dichas voces pueden ser escuchadas aun cuando se leen los relatos de quienes las narran. Sujetos, voces, memorias, narrativas: relatos de pequeñas historias, autobiografías y testimonios en búsqueda de una reconfiguración de la narración como tal por medio de la historicidad, la simultaneidad y la multiplicidad; por medio de las voces de diarios, entrevistas y testimonios donde la voz del yo se enuncia en el yo y el otro yo, ese que presencia y correlaciona la realidad.

Desde lo pragmático se retoma al destinatario y al receptor para la rememoración de la memoria. Esa memoria trae consigo los testimonios de la palabra dicha y también de la palabra callada. En ella se antepone el propio sujeto, un sujeto roto, fragmentado en lo que la otredad permite una intersubjetividad en el lenguaje. El yo se enuncia para y por otro. Todo sujeto que representa una vida debe tener un representante, alguien que lo lea y le dé la existencia. La marca o huella histórica representa la configuración de lo indecible, de la temporalidad, de la memoria. La identidad narrativa está ligada a lo semiótico y, a su vez, a la dimensión ética en relación con los otros. La memoria, como proceso de retrato, se vuelve fundamental en la construcción del sujeto a partir de las múltiples maneras de evocar ese recuerdo como una fuente inagotable con diversos efectos.

Comprensión de la realidad

Si hablamos de comprensión lectora como tal, podemos decir que leer implica un proceso implícito de interpretación. Es interpretación de un texto, de un contexto, de un mundo, de una realidad donde un sinnúmero de realidades

se entretengan en una, la del otro, que comprende por medio de su lenguaje y de sus experiencias. Según Swon (2002), la comprensión lectora es “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la implicación e interacción con el lenguaje” (p. 14). Así, la comprensión lectora es entendida como la capacidad cognitiva del lector para darle significado y sentido al texto que lee, es decir, está relacionada más con el individuo que con el entorno, según su capacidad de entender lo que lee. Es posible afirmar que es una experiencia entre el lector y el texto, cuya finalidad interpretativa dependerá de los factores personales e individuales.

Para guiar este proceso el docente constituye un rol como motivador e inspirador al tratar de despertar el interés del estudiante por medio de didácticas lúdicas y pedagogías propicias en el diseño de las actividades que va a desarrollar en el aula. Tiene en cuenta, entonces, ritmos y estilos de aprendizajes de sus educandos, pues el aula es un escenario en el que coinciden tantas personalidades como individuos la cohabiten.

Ahora bien, es importante partir de la concepción de que la comprensión implica todo un proceso cognitivo y social. En este sentido, el filósofo francés Paul Ricoeur (1991) señala que todo texto es en sí una escritura adscrita a una gramática universal, al lenguaje (subjetividad que nos funda como seres simbólicos y pensantes, y que permite la lectura de las relaciones discursivas e históricas de la sociedad occidental). Esto último se refiere al entramado de vínculos latentes y patentes entre el ser, la existencia (*dasein*), el deber ser (lo ideal), el conocimiento (*episteme*) y los caminos imaginarios y corpóreos de la realidad. Obviamente, lo anterior está vinculado con el buen ejercicio de la razón (*noumeno*) y su mediación de los fenómenos intra y extranatura. Surgen entonces los cuestionamientos que le atañen a este artículo: ¿Un texto es susceptible de ser interpretado? ¿La interpretación tiene una relación intrínseca con la comprensión? ¿De qué manera comprenden la realidad los niños a los que su cuerpo se ha convertido en un lienzo que carga las cicatrices de su historia?

8.1 Memoria de la piel

Como se mencionó con anterioridad, la investigación tuvo como pretexto la alianza entre fantasía y realidad para que los niños contaran sus historias, esas historias que llevan como huellas inmutables con tinta indeleble en su piel. Cada una de las actividades que se programaron sobre superhéroes y brujas dieron pie a la activación del imaginario donde el cruce entre la ficción

y la realidad o la falta de límite entre ambas permite que surjan las historias de los protagonistas, de los lienzos de estas marcas cargadas de historia, memoria y semiótica.

El cuerpo como instrumento de la memoria tiene connotaciones diferentes según la época, contexto y la experiencia, pero siempre conserva el imaginario de un cuerpo sensible, en movimiento y mutable que se representa en la idea del otro y se teje por el lenguaje por medio de lo simbólico. Cada aula de clase posee cuerpos inquietos como libros abiertos con sed de ser leídos. Cuando esto no ocurre, son ellos quienes narran y cuentan lo que allí permanece: el resultado de las golpizas con diferentes objetos propiciados por sus padres o cuidadores. Algunos con temor y otros con orgullo muestran lo que tablas, cables, palos, chanclas, correas, ganchos de ropa, látigos o puños dejan en su piel, mientras cuentan frente a un público improvisado la historia que lo acompaña. Sus brazos, piernas, espalda y hasta el rostro están marcados con cicatrices que sobresalen porque ya el paso del tiempo las hizo inmutables, otras apenas conservan el relieve y el color rojizo de llevarlas hace un par de horas. Cualquier causal valida el golpe en casa: desatender una orden, la falta de inmediatez al reaccionar, una disputa entre hermanos, llegar unos minutos después a casa, una mala nota o simplemente la sospecha de haber hecho algo que ante los ojos del otro no está socialmente correcto.

No es necesario preguntarles por ellas. Con gran destreza buscan la manera de hacerlas notar mediante la inestabilidad al estar sentados en sus pupitres, estirando su espalda y transfigurando su rostro ante la atención de la docente que representa para ellos su único consuelo, su última esperanza. Y ante la pregunta infaltable de ¿te pasa algo?, toda la carga emotiva con la que han llegado a la institución se desborda en llanto, en ojos temerosos, en personalidades cargadas de ira, donde se levantan sus camisetas o sudaderas para indicar el lugar preciso de lo que el exterior muestra, pero que es solo la primera capa de lo que el interior guarda (figuras 2 y 3).



Figuras 2 y 3. Marcas de la violencia sobre el cuerpo. Medellín

Fuente: Catalina Botero, archivo personal, 2018.

Niños entre los siete y nueve años no encuentran otra forma de lenguaje, otro medio de comunicación con el otro que el golpe, el mismo que reciben día a día y que han vuelto parte de su cotidianidad porque en casa mamá dice que la letra con sangre entra. Cuando llegan esos otros a mostrar las múltiples posibilidades de socialización, se da un choque y un rompimiento de esquemas en el que la comprensión e interpretación de un texto solo lleva a la lectura de la propia realidad.

Si el cuerpo es el canal y la cicatriz el mensaje, lo que ellos buscan es un interlocutor que cuente lo que temen contar o lo que cuentan a modo de secreto con la esperanza baldía de no solo encontrar una ayuda, sino alguien que los ayude a comprender esas reacciones que llevan a que el otro actúe violentamente y en la que también, como en los cuentos de fantasía, ellos se convierten en héroes por soportar el dolor, por haber escapado victoriosos de uno de los castigos que protagonizan los niños del barrio. Cuentan, además, sobre lo que allí ocurre, sobre cómo “los muchachos cascaron a tal por no obedecer”, y crean un imaginario en el que todo se resuelve de esta manera. Aunque temen, todos en algún momento de su vida han sido víctimas de una golpiza con un objeto propicio para cualquier otra utilidad

diferente al castigo, y están dispuestos a pagar el precio por delatar o por crear una historia medianamente creíble en la que cualquiera pueda quedar al descubierto.

Si es necesario comprender un texto en la escuela, habría que comenzar por comprender su cuerpo como crónica de sus pequeñas vidas, como texto digno de interpretación donde la piel es una realidad de su contexto histórico, social y cultural. Se recuerda entonces lo que se lleva en la memoria con cada una de las marcas de la piel. No obstante, la palabra "recordar" viene del latín *recordari*, formado de *re* (de nuevo) y *cordis* (corazón). Recordar quiere decir mucho más que tener presente en la memoria. Significa "volver a pasar por el corazón". Viene del latín *accordare*, de *a* (proximidad) y *cordis* (corazón). Y si etiológicamente esto es recordar, ¿cómo se da este proceso en los niños más allá de la mente si también está condicionada corporalmente?, ¿dónde se localiza entonces este recuerdo?, ¿se instala en el alma y el cerebro o se inscribe en el cuerpo y la piel? (figura 4).

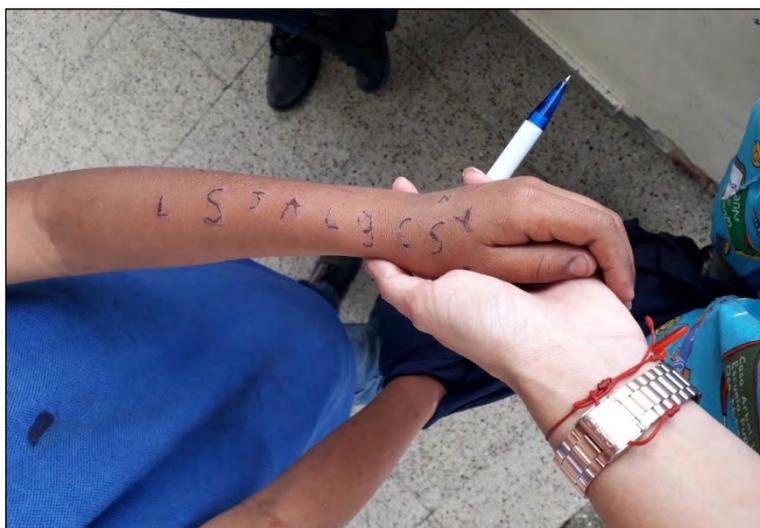


Figura 4. Marcas de la violencia sobre el cuerpo. Medellín

Fuente: Catalina Botero, archivo personal, 2018.

Los ecos de sus voces resuenan en medio de sus confesiones:

"Profe yo no quería que me dieran una pela y me escapé. Cuando salí corriendo de mi casa una moto me atropelló" (niña de 8 años, comunicación personal, 12 de marzo de 2018).

“Me pegaron con una varilla, porque a mí siempre me pegan, normal profe” (niño de 8 años, comunicación personal, 29 de marzo de 2018).

“Mi papá me pegó con un alambre en la mano cuando estaba pequeño, es que yo era muy necio” (niño de 9 años, comunicación personal, 29 de marzo de 2018).

“Mi mamá estaba muy ocupada y yo molestándola, me dejó caer una aguapanela caliente” (niño de 10 años, comunicación personal, 1 de abril de 2018).

“A mí siempre me pegan, yo ya no me acuerdo con que fue ese, pero tengo muchas más. ¿Quiere que se las muestre?” (niño de 9 años, comunicación personal, 1 de abril de 2018).

“Mi hermana mayor siempre me pellizca” (niña de 7 años, comunicación personal, 1 de abril de 2018).

“Mi tío me mordió en la oreja porque no fui a comprarle los cigarrillos” (niño de 8 años, comunicación personal, 1 de abril de 2018).

La violencia deja heridas que se transforman en escritos corporales, exteriorizan lo interno. El trauma por medio de la herida, donde el pasado regresa, se instala y en el discurso como texto logra interpretarse mientras se narra. Las palabras lo exorcizan y el recuerdo se transforma en una experiencia liberadora.

“Como yo era muy necio cuando estaba pequeño una vez por no dejarme pegar me rodé por un barranco y esto fue lo que me quedó” (niño de 9 años, comunicación personal, 1 de abril de 2018).

“Esta pela me la dio mi mamá esta mañana porque no me dejaba peinar bien” (niña de 9 años, comunicación personal, 1 de abril de 2018).

“Profe, como será esa muchachita de necia que cuando me tiran a Bienestar Familiar ellos me dan la razón” (madre de la niña, comunicación personal, 16 de abril de 2018).

8.2 El papel de la literatura en la comprensión de la realidad

El niño va construyendo su personalidad durante el transcurso de su vida y en este camino tiene contacto, en algún momento, con realidades dolorosas que hacen parte de su mundo interior. La literatura infantil es un reflejo de esas mismas realidades, algunas veces un poco adornadas o tal vez disfrazadas. Los escenarios con monstruos que lo espantan en sus noches de pesadilla, las infames brujas, feroces lobos, ogros y madrastras malvadas

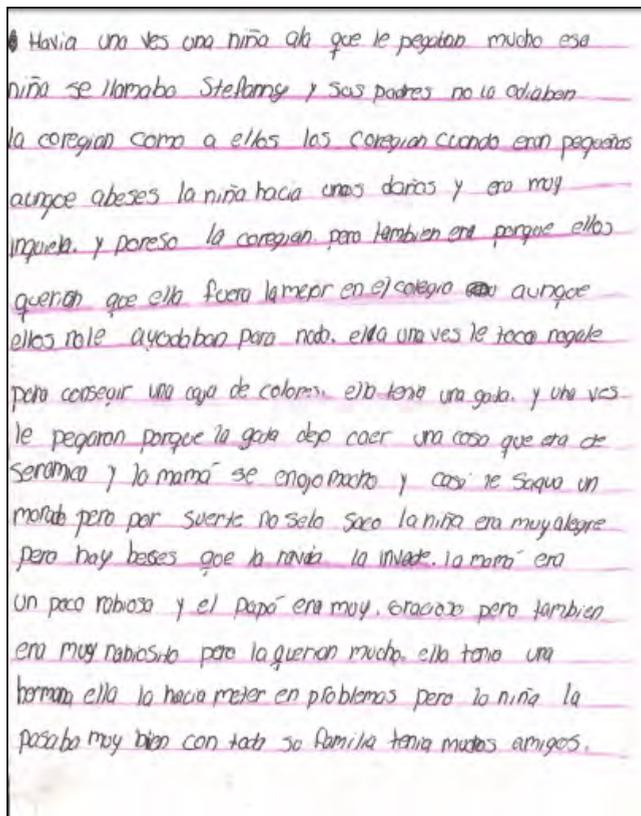
se asocian directamente con esas situaciones de dolor, maltrato, acoso y hasta la muerte. En otros casos no necesariamente el niño tiene que haber vivido esas situaciones dolorosas u horribles, pero al conocer lo que a otros les sucede, aporta al desarrollo de su solidaridad, al mismo tiempo que le brinda herramientas para afrontar situaciones similares para enfrentar peligros, asimilar y dominar sentimientos agresivos, entre otros elementos que forman en ellos carácter, autonomía, autoprotección. Para todo esto, es necesario que el niño cuente con un adulto acompañante y guía que lo motive al descubrimiento, a traspasar la frontera del miedo, que le permita exteriorizar y elaborar procesos de sanación, reflexión y solidaridad para llegar a mirar esas situaciones de otra forma y lograr aprender algo de ellas sobre el control de sus emociones (figura 5).



Figura 5. Escritura y experiencias corporales. Medellín

Fuente: Catalina Botero, archivo personal, 2018.

Gracias a la imaginación el niño puede visualizar estas circunstancias y buscar las herramientas para transformar sus contextos o reformular sus realidades insatisfechas. La imaginación, invención y creatividad brindan a su vida escolar, personal, social y laboral la preparación que necesita para desarrollar un pensamiento más coherente, riguroso, reflexivo y crítico, así como elementos para interpretar y comprender lo que lee sin reconocer la realidad. Además de proporcionarle un lenguaje amplio, la literatura le permite reflexionar y sentir la vida cotidiana de manera suya; en algunos casos para escaparse, pero en muchos otros para sentirse vivo, feliz y diferente a través de lo que lee (figura 6).



Havia una vez una niña que le pegaban mucho esa niña se llamaba Stefanny y sus padres no la colaban la corregían como a ellos los corregían cuando eran pequeños aunque a veces la niña hacía unos diarios y era muy inquieta y por eso la corregían pero también era porque ellos querían que ella fuera la mejor en el colegio ~~pero~~ aunque ellos no le ayudaban para nada, ella una vez le toca rogarle para conseguir una caja de colores, ella tenía una gata, y una vez le pegaron porque la gata dejó caer una cosa que era de Serenita y la mamá se enojó mucho y casi le sacó un morado pero por suerte no solo eso la niña era muy alegre pero hay veces que la mamá la invade, la mamá era un poco rabiosa y el papá era muy gracioso pero también era muy rabioso pero la querían mucho, ella tenía una hermana ella la había metido en problemas pero la niña la pasaba muy bien con tati su familia tenía muchos amigos.

Figura 6. Escritura y experiencias corporales. Medellín

Fuente: Catalina Botero, archivo personal, 2018.

La literatura, al estar ligada con la fantasía, cumple la función de escape del mundo circundante, logra abrir los horizontes y permite que el lector se convierta en quien quiera ser, siguiendo sus anhelos y deseos más profundos

ante la personificación de un actor literario. Las historias, cuentos, historietas, canciones, rimas, entre otros, le permiten al lector la confrontación del mundo real con su mundo imaginario y le brinda elementos para ir moldeando su personalidad y su desarrollo a nivel individual, familiar y social, ya que es una fuente inagotable de recursos que moviliza esquemas y potencia el desarrollo de la imaginación, la cual es capaz de programar cognitivamente y activar zonas del cerebro que reproduzca, cree y solucione problemas de la realidad. Asimismo, puede ser un pretexto para acercar a los pequeños a la realidad (propia o de otros) que los envuelve día a día, a través de con un lenguaje sencillo, agradable y sobre todo con ilustraciones que llamen su atención (figura 7).



Figura 7. Escritura y experiencias corporales. Medellín

Fuente: Catalina Botero, archivo personal, 2018.

La literatura infantil puede trabajarse en el aula mediante el uso de la temática como tal para incentivar a los estudiantes en el acercamiento a la lectura. Por lo general, los procesos que se desarrollan en la primera

infancia están permeados por la motivación, y la etapa por la que pasan los niños está directamente relacionada al mundo de lo simbólico, de lo fantástico y de lo irreal. Este es apenas un pretexto para desarrollar ese mundo desbordado de imaginación e ingenio y canalizarlo en actividades propias de la dinámica del aula.

Partiendo de los contextos de brujas, monstruos y héroes, se llevaron a cabo diferentes actividades que buscaron de alguna medida ficcionar su realidad a través de la literatura:

– *Juegos de roles*: mediante la personificación o creación de personajes fantásticos.

– *Manualidades*: elaboración con material reciclable o didáctico de un personaje o escena relacionada con el mundo fantástico. Posteriormente, elaboración de una descripción detallada.

– *Creación de un palabrarío* de términos fantásticos o de definiciones a partir de términos desconocidos donde podían expresar y conceptualizar algunos de sus temores a partir de la creación de estos.

– *Intervención a cuentos fantásticos*: en este espacio son múltiples las variaciones que se dieron, desde la lectura individual y colectiva, hasta la modificación, de personajes, escenarios, final, entre otros.

– *Hipertextualidad*: donde se pusieron en conversación y contexto personajes de diferentes textos.

– *Creación de textos*: esta actividad fue la que más impronta dejó. La mayoría de los estudiantes retrataron sus historias, hasta el punto de que algunos ni siquiera cambiaron sus nombres en ellas.

Conclusiones

Toda acción humana parte de la idea de hacerse realidad, es decir, de pensarla, organizarla y planearla para que en su ejecución se obtengan los resultados que se crearon desde su origen. De ahí la importancia de diseñar una efectiva intervención de la lectura en el aula que permita básicamente fomentar el acto de leer. La planificación de las actividades que se van a desarrollar posibilita que esta se lleve a cabo de manera organizada, dejando pocos elementos al azar. Evidentemente se pueden presentar algunos que no estaban dentro de ella y que hacen parte del currículo oculto, pero no por falta de prever lo que podría ocurrir, sino porque el trabajo con personas es así, impredecible, lleno de magia y de vida. Cuando el docente conoce y maneja con propiedad lo que va a trabajar con sus estudiantes, puede

plantearse metas y comprobar los resultados a partir de ellas para una intervención más efectiva, según el nivel en el que se encuentre cada uno de sus estudiantes y logrando un acompañamiento personalizado de acuerdo con sus necesidades. No se trata únicamente de lo que los estándares de calidad piden. Se trata de reconocer la gran responsabilidad que se tiene en la vida del otro, en su dolor, su historia y en la manera como verá el mundo después de una intervención docente.

Es relevante conocer los estudiantes, sus gustos, sus necesidades, sus habilidades y, por supuesto, sus falencias. Un diseño preparado, contextualizado y acorde con la edad de los niños no solo tiene en cuenta lo externo como el material, los recursos, el establecimiento de los tiempos y las herramientas más acordes para el logro de estas, sino que piensa en sus estudiantes como seres pensantes, actuantes, con miedos, tristezas, alegrías, sueños y esperanzas.

Finalmente, dicha importancia radica en generar una conciencia más significativa de la lectura en la escuela a partir de la propia realidad y de experiencias lectoras acordes a las necesidades y gustos de los estudiantes. Asimismo, es importante desarrollar habilidades que permitan que se adquieran los elementos necesarios para abordar la lectura de una manera más completa, esto es, que posibilite su comprensión adecuadamente, esté en concordancia con el medio que lo rodea y que genere una comprensión global de lo que se lee. Por otra parte, y no menos importante, desde esta propuesta se da la posibilidad de transformar el conocimiento a partir de las diversas lecturas a las que un estudiante se pueda enfrentar para fortalecer los procesos de aprendizaje. De esta manera, se les permite tener un pensamiento crítico y propositivo y, por ende, aprender nuevas habilidades para la vida, así como mejorar las capacidades para responder a las necesidades del medio en el que se desenvuelve.

Esa relación entre literatura y lectura comprensiva se vincula en el placer como conexión inmediata con aspectos del entorno inmediato o real donde se extrae lo bello de lo malo y se dan reflexiones conscientes frente a sucesos de la realidad circundante. La fantasía entendida como "facultad mental para imaginarse cosas inexistentes y proceso mediante el cual se reproducen con imágenes los objetos del entorno" (Montoya, 2004) busca en el campo literario explotar la imaginación, trascender y sensibilizar al lector en otros mundos porque cuando estos elementos desaparecen no queda otra opción que recurrir a la realidad, la realidad impuesta en la que el dolor es la única respuesta.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional 116.
- Carreño, C. y Rey, A. (2010). Reflexiones en torno a la comprensión del maltrato infantil. *Universitas Psychologica*, 9(3), 807-822. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-3.rtc>
- Montoya, V. (2004). El poder la fantasía y la literatura infantil. *Revista Letraria tierra de letras*, IX(112). <http://sincronia.cucsh.udg.mx/litinfant.htm>
- Peña, S. L. (1997). Investigación y educación en enfermería. Una tipificación de las causas del maltrato infantil en Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 15(1).
- Ricoeur, P. (1991) What is a Text? Explanation and Understanding. In M. J. Valdés, P. Ricoeur, *Reader: Reflection and Imagination* (pp. 43-64). University Press.

CAPÍTULO IX

El antimétodo La Lleca, propuesta artística de acompañamiento, afectos y cuidados. Una investigación encarnada¹

Lorena Méndez Barrios²

Resumen

La ruptura con el monólogo masculino ha permitido que surjan las emocionalidades ocultas que sirven para la acción pedagógica y cultural dilatada en el tiempo. La Lleca, como propuesta mixta, se estructura alrededor de la experiencia de una artista visual, investigadora y activista que ha escogido la *performance* como práctica de expresión artística en situaciones cotidianas resignificadas por el contexto de personas que involucra.

El texto invita a reflexionar sobre algunos de los temas y subtemas que se desatan de un trabajo continuo en educación radical y la intervención artística pedagógica en contextos complejos de encierro, calle y escuelas, principalmente en la Ciudad de México, a través de las líneas de pensamiento y posiciones de la pedagogía radical, los feminismos y la significación.

La narrativa es el instrumento de conocimiento de las personas subalternas excluidas de los espacios de interacción por el autoritarismo de la moral y jerarquías sociales. Legitima las formas de acercamiento a las personas mediante el deseo de conocerlas y hacerse conocer. La narración en primeras personas, más allá de la autobiografía para

¹ Con estos términos, en el año 2013 Fernando Hernández Hernández de la Universidad de Barcelona presentó la investigación doctoral titulada *Dilatando lo efímero: intervención performativa y pedagógica radical. El caso de la Lleca en México*, de donde se deriva este texto. Otra parte del texto surge de la investigación posdoctoral en la Universidad de Murcia titulada *La construcción de un modelo de pedagogía radical, y de resistencia para intervenir desde el arte, la performance, y las ciencias sociales en contextos complejos. "Una rota para muchos descocidos"*.

² Artista, performancera y activista. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en la Academia de Arte y Patrimonio cultural. Correo electrónico: mosytamx@yahoo.es

la formación de un proyecto, permite conocer el recorrido para acceder a un método, que en el caso de La Lleca se convierte en un antimétodo.

Palabras clave: La Lleca; intervención artística; emociones; respeto; afectos; cuidados; *performance*; pedagogía radical; contextos complejos; antimétodo.

Introducción

En el año 2000 en Barcelona, junto con el artista mexicano Fernando Fuentes y con una beca de estudios en el extranjero, comencé a indagar sobre aquella educación que despertaba sensaciones en las personas, y que respondía a las necesidades de diferentes situaciones y contextos. Habíamos leído sobre educación popular, conocíamos los textos de Paulo Freire y estábamos leyendo sobre “La Universidad Trashumante” en Argentina.

Me acompañó *El perfume de la maestra* del Seminario de Diótima durante varios meses mientras estaba en la soledad de la reflexión intentando hacer un cruce entre mi trabajo de arte-acción, la pedagogía radical y la investigación narrativa e historias de vida para trabajar con hombres, mujeres y adolescentes en situaciones no escolarizadas o en contextos de violencia y pobreza. Sin estar consciente, estaba iniciando la construcción de un método (que años posteriores descubriría como antimétodo), que respondía a la necesidad de compartir con mi cuerpo a través de la *performance*. Había conocido la investigación narrativa con Fernando Hernández Hernández en Barcelona (2002), y me había interesado en la manera de triangular el conocimiento para reflexionar sobre mi actividad de enseñanza-aprendizaje. Después había conocido a Ivor Goodson (2003) y su trabajo con la historia de vida de profesoras, y pensaba en los contextos de nuestra América, con las dificultades que enfrentamos las profesoras en las aulas de un sistema patriarcal y con la precariedad propia del capitalismo de nuestros países.

Además de estar en las aulas, en mi cotidiano vivía la experiencia de compartir saberes con grupos complejos de inmigrantes en Barcelona, y con mujeres, hombres y adolescentes en prisiones de la Ciudad de México. Lo hacía como artivista, a la par que trabajaba con estudiantes de nivel medio superior dentro de aulas. Tenía la necesidad de construir un método propio que me permitiera caminar y crear otra realidad, y en este camino acompañar a personas que no habían tenido el privilegio de haber pasado por una escuela ni de haber encontrado una maestra que les mostrara un camino diferente al de la comunicación violenta. Mientras construía mi método, me miraba a mí misma con dudas y conflictos en mi propio aprendizaje. Creo que aquí está

una de las razones de la construcción de un método propio. Esa lógica racional y abstracta está lejos de mi cuerpo y lejos de muchos otros cuerpos, está lejos de traducir lo que yo entiendo y de mirar como yo miro, esa lógica se "naturalizó" en el ejercicio de las ciencias exactas y puras, y también en el de las ciencias sociales y humanas.

No entendía la lógica positivista que me enseñaban en mis años de escuela secundaria. Tampoco tenía interiorizada la organización de la sociedad capitalista patriarcal con sus estructuras. Sin embargo, encontré en las instituciones un espacio de respeto y de escucha que me permitió darme cuenta de que el sistema cultural bajo el que construía mi propia identidad estaba en contra de mi particular expresión y de mi movilidad corporal. Entonces, durante mis años de estudiante de posgrado construí un código estético para el trabajo de *performance* que venía desarrollando. En el código hay un cambio de conceptos porque una vez comprendo que los valores establecidos en las sociedades proceden de un sistema semiológico, y que el mito es un valor (Barthes; 1980), entonces cuestiono la naturalización de una serie de signos que fueron inventados de manera arbitraria para colocar en su lugar otros signos y crear un código que permita la creación de otra realidad posible. En esta realidad es posible reflexionar sobre los conceptos de autonomía, organización comunitaria y comunicación no violenta.

Me interesa que mi cuerpo sea el vínculo para trabajar con las personas una educación que les permita entender la profundidad del lenguaje, los signos con sus relaciones, cómo nos afectan los conceptos y la relación con las ideas. Busco construir con las personas que no han conocido un espacio para compartir experiencias y conocimiento un espacio donde sientan el placer de reflexionar en grupo y el gozo del reconocimiento a sus ideas. Que la emoción que vivan sea lo que las motive en la construcción de saberes propios, saberes que los lleven a la organización respetuosa, afectuosa y comunitaria.

Es la *performance* constante que dilata el efímero y es esta la manera en la que trabajo dentro de espacios populares complejos la educación. La *performance* es el medio para alcanzar un proceso continuo de educación radical.

La educación radical busca que las personas sean críticas con su entorno y con la ideología de su sociedad que excluye a la mayoría las personas.

En el año 2004 Fernando Fuentes y yo, después de dar un curso de dibujo en un reclusorio recién construido para delincuentes que habían infringido la ley por vez primera en la Ciudad de México, nos instalamos. Empezamos

a trabajar con la *performance* en un contexto complejo de alta seguridad. En nuestros inicios del proyecto La Lleca (como se le conoce en los centros penitenciarios), que significa calle en lenguaje de barrio, fue necesario explicarle más de una vez a la semana al personal de seguridad, llamado "custodia", qué era "la *performance*", la cual hacíamos acercándonos a los presos permitiendo que ellos nos tocaran en lo que era semejante a un juego de niños. El método de trabajo en este tiempo comenzó a caracterizarse por un cambio de código, y mi cuerpo se convirtió en el signo de transmisión de otras ideas y otras imágenes hasta ese momento inimaginables para las personas en encierro. Pusimos en práctica una pedagogía para el contexto, prácticas de cuidados y afectos (propios de nuestro trabajo feminista). También entendimos la radicalidad en el sentido de no hacer concesiones en ningún momento para llegar a nuestro propósito de construir en un espacio autónomo dentro de la cárcel. Por ejemplo poníamos límites cuando la policía de adentro llamaba a los compañeros presos sin tener el cuidado de no interrumpir. Los veíamos acercarse y, de manera directa y firme, les señalaba que esperaran un momento hasta que termináramos la parte en la que nos encontrábamos. O cuando el director del reclusorio donde se encontraba nuestro grupo de diversidad sexual se referían a las compañeras transexuales como hombres, le aclaramos que son compañeras y delante de él las nombrábamos con el nombre elegido por ellas. Esta otra construcción posibilita un cambio en las relaciones entre las personas que participarán en el espacio nombrado por los presos "La Lleca" porque, para muchos de ellos, la propuesta les remonta a sensaciones que sentían en la calle. El trabajo de La Lleca les brinda la vivencia de una serie de emociones y pensamientos que, como ellos mencionan, los saca del encierro.

La performance. Arte político/arte activista

El trabajo con la *performance* implica que ponga en juego mi cuerpo como un terreno que puedo observar para tener la posibilidad de compartir con otras personas (hombres, mujeres, personas bisexuales, personas transexuales, etc.) una manera de resistir las imposiciones del deber ser en la educación. Con la *performance* cuestiono el trabajo pedagógico y las maneras de relacionarnos entre personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 1970). Al parecer, el lugar del aprendizaje y de la reflexión debe estar fuera de nuestros cuerpos, lejos de las emociones y de la afectividad, como si la energía que nos mueve a realizar numerosas actividades no fuera una parte importante de nuestra sexualidad; como si la pasión por realizar las cosas

en la vida estuviera desprovista de esa energía sexual que forma parte de nuestros cuerpos. Al respecto, Hélène Cixous (2004) dice:

Nos hemos desviado de nuestros cuerpos, que nos han enseñado vergonzosamente a ignorar, a golpear con la bestia pudor; se nos ha hecho la jugada del mercado de las ingenuas: cada cual amará al otro sexo. Te daré tu cuerpo y tú me darás el mío [...] Es preciso que la mujer escriba por su cuerpo, que invente la lengua inexpugnable que revienta los compartimentos, clases, retóricas, mandatos y códigos, que sumerja, traspase, el discurso-de-reserva, último, incluso aquel que se ríe por tener que decir la palabra *silencio*, el que al pretender lo imposible se para justo ante la palabra imposible y la escribe como fin. (p. 35)

Puede ser la escuela, la cárcel, el hospital, la calle o los espacios de ocupación de inmigrantes el lugar para poder encontrarnos con grupos de personas construyendo un contexto para la educación y la enseñanza-aprendizaje de contenidos significativos para los participantes. La radicalidad en este proceso de educación es una radicalidad abierta al ejercicio de la resistencia, de la emancipación y del respeto.

La educación radical es aquella donde los saberes se construyen a partir de temáticas que hacen reflexionar sobre el propio contexto y sus contradicciones. Es aquella enseñanza-aprendizaje donde el camino es la ruta crítica. Y la manera o método es aquel que busca restablecer el tejido social. El método, en el caso del proyecto La Lleca, es la *performance* y su radicalidad entendida como "hacer lo que se tenga que hacer" (herencia zapatista) en donde sea.

El proceso de construcción del método se llevó a cabo al mismo tiempo que yo iba trabajando en contextos complejos con grupos de mujeres y adolescentes inmigrantes en Texas, adolescentes escolarizados en barrios urbanos de la Ciudad de México, hombres inmigrantes marroquíes y paquistaníes, mujeres trabajadoras sexuales mexicanas y personas en encierro en México y en otros lugares como España y Argentina.

El arte de acción en La Lleca³ se conjuga con una serie de reflexiones que tienen su origen en las problemáticas del contexto o en los temas transversales. La primera parte del trabajo es el juego donde sucede una parte de la conexión energética. Cuando iniciamos el trabajo con un grupo nuevo es la *performance* la que les sorprende. Mi cuerpo puede vincularse con sus experiencias. El encuentro cercano con mi piel, con su textura, con cada

³ En La Lleca el arte-acción se define por el proceso, y la manera de trabajar con el cuerpo, la energía, el lenguaje de las diferentes artes y la utilización de las herramientas artísticas.

movimiento de mi cuerpo y con su cadencia es el primer contacto que va a posibilitar una serie de procesos sensibles personales.

La *performance* y la acción performativa se concibe como una forma de activismo artístico. La construcción de un método de intervención performativa donde la continuidad transforma el espacio no solo es compleja por la movilidad en el espacio de las personas implicadas y participantes, sino por la invención de un lenguaje emotivo-afectivo.

La *performance* en la historia occidental de las artes visuales se ha registrado como una forma artística que nació del cansancio de algunos artistas europeos por las prácticas artísticas institucionalizadas.

Pienso en la *performance* como la creación de una forma no establecida de hacer las cosas. La *performance* puede conformarse por actos o acciones que no se inscriben dentro de una dinámica socialmente aceptada. El código bajo el que se construye la *performance* en espacios complejos donde trabajo está formado por una serie de signos que están en lugar de otros signos y conceptos. Muchos de los conceptos y signos que utilizamos en las prácticas con el cuerpo son vistos en su conjunto como otra forma de expresión y comunicación humana no violenta. Apostamos por un código libertario.

Muchas de las acciones pueden ser vistas como normas de conducta no permitidas o "socialmente" no aceptadas porque ponen en juego el sistema que sostiene las relaciones jerárquicas y de poder en espacios controlados por las instituciones.

El análisis de la acción performativa, como expresión de activismo político (Mayer, 2004), siempre es efímero e inmediato, ya que interviene en el espacio y el tiempo de la cotidianidad repetitiva y no cuestionada. Este análisis se ve atravesado por la práctica de transformación cultural profunda que postula el feminismo y que necesita de un tiempo largo de acción sobre la conciencia, es decir, la afectividad y la humanización del otro como un consintiente de los sucesos de la vida. Así lo he sentido y pensado en La Lleca Colectiva donde la acción cultural, en sus prácticas performativas y sus significados estéticos, pone en juego los cuerpos, como toda *performance*, pero se alarga en el tiempo para permitir que los y las involucradas se apropien de las traslocaciones de las imágenes y conceptos de los cuerpos sexuados. Así, se dilata en el tiempo gracias a una acción educativa radical que parte de la resistencia a una manera de aprender que no considera a las personas con sus experiencias.

Es una educación radical que parte del reconocimiento del otro y su cuidado, y que por su propio proceso es continua.

La *performance* pone en juego las sensaciones y emociones. En el caso del trabajo de La Lleca Colectiva, donde la *performance* continua se construye con la participación de personas privadas de libertad, es un proceso muy difícil porque la reclusión vulnera su capacidad de relacionarse con la gente que aman, separándolos y separándolas. Su sola acción, por lo tanto, cuestiona si las personas presas deben aceptar esa particularidad de la educación carcelaria desde su intimidad y profundidad. No obstante, el trabajo artístico de la Lleca pretende ir más allá de trastocar la imagen inmediata. Considera a la educación como parte intrínseca del arte en la sociedad, puesto que lo estético pone en juego sistemas de valores y de producción de objetos, imágenes y acciones que expresan lo social todo y retroalimentan lo colectivo, lo local y lo histórico de las relaciones (Acha, 1994).

9.1 La *performance* en La Lleca

La *performance* en La Lleca es una actividad catalizadora, provocadora y rebelde ante las acciones de poder del Estado y las instituciones patriarcales y capitalistas como la escuela, las iglesias, la familia y el sistema carcelario. Cada una de las instituciones mencionadas afina constantemente sus mecanismos de control sobre nuestros pensamientos y cuerpos. Sus pedagogías evidencian la relación entre domesticación y represión, así como el miedo al pensamiento crítico y la educación libertaria. El Estado, a través de las diversas instituciones, intenta imponernos sentimientos, sensaciones y emociones domesticadas por la manipulación de culpas y castigos. Desde que nacemos dentro de una sociedad autoritaria se nos dice qué es el amor, a quién amar, cómo amar, y cuándo amar. Perdemos de vista que amar implica responsabilizarnos en libertad con nosotros mismos y con otras personas. Olvidamos escuchar, atender e interesarnos por alguien que solo reconocemos como objeto de nuestro deseo de posesión. El primer colectivo mexicano de personas poliamorosas, con una de sus fundadoras Diana Neri, en una entrevista con La Lleca en la Ciudad de México en el año 2008, afirmaba lo siguiente:

La tradición del matrimonio y la idea de relaciones monógamas están ampliamente enraizadas en nuestra sociedad occidental, especialmente en las esferas de la tradición judeocristiana que lo considera la única manera natural y moral de sexualidad, pero también en la esfera política y social por sus leyes y normas. En una forma inconsciente, las personas buscan afanosamente establecerse dentro de algún vínculo de

pareja, pues admiten que la relación es factible sólo [sic] entre dos personas predominantemente heterosexuales (heteros), pero incluso también entre los homosexuales (homos) y se considera engaño cualquier otra relación sexual o romántica fuera del vínculo de la pareja, aun cuando sea un mero coqueteo. Su alto sentido de posesividad otorga seguridad, pero también sometimiento, y encuentra su contraparte, en la inseguridad y el celo. No hace falta sino mirar un poco la literatura, el cine y la televisión, para confirmar que el pensamiento de nuestra sociedad, en gran medida, gira alrededor de un paradigma monógamo cobijando las más altas aspiraciones de bienestar, felicidad y procreación, y donde la monogamia pareciera ser la única aspiración personal y social, pero también la única opción. (D. Neri, comunicación personal, 19 de febrero de 2011)

La *performance* es nuestro medio para trabajar en la construcción de otro mundo posible dentro de la institución carcelaria, porque estamos conscientes de que este mundo se edifica dentro del trabajo grupal y colectivo. Ahora bien, en La Lleca sabemos que existen varias dificultades para trasladarlo fuera de nuestro grupo, es decir, a los pasillos, a los espacios abiertos, a las celdas, al Gobierno (como se le llama al espacio apartado dentro de los reclusorios donde se encuentran el jurídico, la dirección, etc.). Aunque, como comenta Angélica González, mi coterapeuta, quién desde el año 2005 colabora con la colectiva, algunos de las personas de La Lleca han aprendido con la *performance* a entrar y salir de su realidad. Angélica se refiere con ello a que una vez que se vive la *performance*, esta puede ser utilizada como un espacio de reflexión para salir por momentos de la situación de sobrevivencia que genera violencia y malestar. Esto quiere decir que la *performance* se convierte en una especie de salida de la realidad que predomina en la cárcel, con sus relaciones de poder, de exclusión y de agresión constantes. Algunos de los participantes refieren, además, que han podido trasladar las acciones de La Lleca a las relaciones fuera del grupo.

Cito a continuación a Adrián Arenas Torices, quien en una carta narra parte de su vida en La Lleca y lo que el mismo nombra como su "desarrollo":

El trabajo en La Lleca ha cambiado para bien a cada uno de nosotros, cada quien con su propio criterio [...] unos vienen y unos van, pero no hay quien no lleve la semilla de humanidad que siembras en cada uno de nosotros. (A. Arenas, comunicación personal, 5 de agosto de 2009)

Y en otra correspondencia escribe lo siguiente:

Dentro del ambiente cultural que ha despertado mi ser, sólo [sic] puedo decir que siento un gran encabronamiento [sic] por el individualismo y clasismo que impera en la sociedad y otros círculos [...] en

La Lleca se forma una determinación para ser parte de la transformación de tu entorno y mejorar tu realidad. (A. Arenas, comunicación personal, 20 de octubre de 2009)

Mediante la *performance* hemos construido un poder hacer, el poder nuestro. Al desarrollar un "poder hacer" abonamos a la capacidad de hacer cosas diferentes a las impuestas por el poder del Estado que manda. Es un poder hacer diferente al poder tener y el poder oprimir de la producción en el capitalismo, con su interés en la acumulación de capital monetario y de impunidad, que son imperantes dentro de nuestra sociedad capitalista (Holloway, 2002).

La estructura de la *performance* y su manera de ser actuada en La Lleca implica intentos conscientes y colectivos de poder hacer espacios de antipoder dentro del contexto de la reclusión. Desde el año 2004, cuando decidimos entrar y construir un proyecto de intervención sobre la marcha, no sabíamos qué queríamos hacer, pero sabíamos lo que no queríamos hacer. Y lo que no queríamos era que nuestro trabajo se mantuviera en el rumbo instituido por el control social. Nos movía un interés por cambiar algunas cosas de la vida de los presos y presas dentro de la cárcel. Queríamos transformarnos en el cambio.

Fuimos ganando terreno en el Centro de Rehabilitación Social para Varones (Ceresova) hasta principios del año 2010, cuando nos impidieron la entrada al reclusorio después de seis años continuos de trabajo. Las razones fueron varias y las fuimos conociendo después de nuestra salida del centro.

Habíamos logrado la construcción de un espacio autónomo dentro del espacio institucional, a pesar de que durante todo el primer año de trabajo la mirada del personal de seguridad pesaba sobre Fernando y sobre mí. Habíamos permitido mirarse a los presos que no tenían nada que ver, por lo cual tuvimos que desafiar la atención de los custodios y de la torre que estaba por encima de nuestras cabezas e introducir una cámara fotográfica y una videocámara.

La *performance*, la filmación, la autoconciencia y la afectividad construyeron autonomías y se prepararon con la primera actividad humana de socialización: el juego. De hecho, como ya lo mencioné, la primera dinámica de acercamiento y liberación fueron "juegos de niños". A su vez, la intervención convivencial, el relato compartido y las charlas informales fueron el antecedente de "juegos de niños".

Con “juegos de niños” brincamos la barda que separa la calle (La Lleca, como le dicen en lenguaje carcelario) del centro penitenciario. Los presos comentaban que se olvidaban en dónde estaban cuando estábamos juntos, y que podían pasar muchas horas jugando. Y es que con juegos de niños construimos una atmósfera particular de convivencia. A través del juego podíamos tocarnos, reír juntos y conocernos. El contacto corporal se experimentaba de forma natural, pues se justificaba por las reglas de los juegos. También nos abrazábamos cuando jugábamos por equipos o cuando nos daba emoción ganar un punto. Nos tocábamos para animarnos a continuar jugando cuando íbamos perdiendo. Jugábamos arriba y abajo (con las manos), carretillas, caras y gestos, stop, botella, salvada, etc. Salvada tenía su antecedente en el juego de palabras llamado “ahorcado”, pero como lo hacíamos en muchos de los juegos, cambiábamos el sentido en la búsqueda de construcción de una comunicación no violenta. En Salvada intentamos recuperar a una mujer con las palabras. En lugar de perderla, trabajábamos en el concepto de solidaridad “salvándole” las partes de su cuerpo cada vez que adivinábamos una letra de la palabra a completar. Así en lugar de “ahorcar” a una mujer, se la reconstruía en colectivo: recuperar sus pies, sus piernas, sus manos, su tronco, sus brazos y su cabeza. En Salvada jugábamos, asimismo, a cambiar los apodos: a un hombre al que llamaban Carota por su expresión de seriedad, y del que se descubrió en colectivo que era muy afectuoso, se le fue cambiando el apodo: en el juego empezamos a llamarlo Carolyn, Caritas, Cari. Además, el premio por adivinar una palabra era un abrazo, lo cual subrayaba el aspecto afectivo y no competitivo del juego. La agresión implícita en la definición ridiculizante de un apodo —“El Changuito”, “El mil ojos”, “El Mochilas”, “El Negro”— que en la cultura mexicana adquiere rasgos de acoso, empezó a ser dada vuelta y terminó resaltando las cualidades invisibilizadas de las personas. El juego de la botella combinaba de algún modo el trabajo del relato compartido. Nos acercaba a la intimidad de cada uno. Las preguntas que se hacían al dar vuelta la botella respondían más a la curiosidad sobre cuestiones “secretas” que al sentido morboso de las preguntas íntimas en sentido sexual. Reíamos y bromeábamos con las historias personales de manera afectuosa. El juego nos permitía abordar el tema de la sexualidad de manera más cómoda.

Los custodios, que al principio de nuestro trabajo nos observaban de cerca y desde la torre, cuando se dieron cuenta que lo que hacíamos era jugar con los presos como si estuviéramos en un jardín de niños, decidieron dejarnos trabajar sin vigilancia. De esta manera, iniciamos la construcción de la autonomía en el trabajo de La Lleca e hicimos lo que creíamos necesario

para acercarnos a los presos. Por ello, sentimos cercanas las palabras de John Holloway al referirse a los espacios de antipoder en una entrevista hecha por Marcelo Expósito (2008):

Aquí en este espacio no vamos a hacer lo que dice el capital, en este espacio vamos a hacer lo que nosotros consideramos necesario o deseamos. Y estos espacios se pueden entender como grietas en el tejido de la dominación capitalista. Espacios de antipoder y no necesariamente como espacios espaciales... o bien se pueden entender en términos de ciertas actividades, pensar la grieta no en términos de espacio en términos de tiempo.

La grieta referida por Holloway (2002) se vincula al concepto de trabajo de intervención y *performance* que hacemos en La Lleca. Como escribimos en los agradecimientos del libro *Cómo hacemos lo que hacemos de La Lleca*, en el año 2008: "A los presos que en su paso por el Ceresova se han podido meter por ese huequito que es La Lleca y han encontrado una salida" (La Lleca, 2008, p. 1). Ese huequito es semejante a una grieta, a un espacio inventado por donde pueden transitar las personas en reclusión. Es un espacio de diálogo, expresión, reflexión y reconocimiento en contra de la exclusión y de la censura.

9.2 Antecedentes de La Lleca. La performance y mi propia historia

Judit Vidiella, investigadora y profesora investigadora de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Barcelona, escribió una interesante reflexión sobre geografías de la *performance* con motivo de la presentación del libro *Performance y arte-acción en América Latina* de Josefina Alcázar y Fernando Fuentes:

el performance se ha venido definiendo como una práctica subversiva, como un proceso de trasgresión reflexivo de las estructuras sociales. Permite explorar tanto el teatro político, como los rituales culturales, el arte-acción, las prácticas cotidianas, los gestos de resistencia social... de modo que el lenguaje de la subversión le acompaña y coexiste de forma difícil, con el lenguaje de la institucionalización. Pero el impulso de unir la trasgresión, la resistencia y la liminalidad de esta práctica puede acabar por convertirse en rutina, en una forma de invocar un permanente estatus disidente que no siempre lleva a una práctica de transformación. (Vidiella, 2005, p. 46)

Durante mis primeros años como performancera, entendí el trabajo como una crítica a la división dentro de las artes, a la producción artística objetual y a la distancia entre arte y sociedad. Salí a realizar *performances* en la calle desde el año de 1997, junto con algunos y algunas performanceras contemporáneas. Nos reuníamos para organizarnos y reflexionar sobre nuestras acciones en Caja Dos ArteNativo. Conocíamos que en los años sesenta y setenta la *performance* había sido parte importante de las movilizaciones políticas en algunos lugares de América Latina y de Estados Unidos. Muchos de nuestros actos cuestionaban la moral hipócrita, la religión, la construcción de identidad, el arte y la exclusión. Los sueños, las fantasías, el dolor y la muerte eran los temas que se abordaban en ese entonces. Viajé a múltiples lugares para presentar mis *performances* sola y algunas veces acompañada de Fernando Fuentes, con quien inicié el trabajo de intervención en comunidades. Hablé en mis acciones de mi situación como mujer iniciando una relación amorosa, del poder en las relaciones personales, de mi experiencia al construir una relación a distancia y de mi experiencia al sentirme la otra latinoamericana-mexicana y colonizada en Europa. Trabajé sola y con Fernando Fuentes en varias acciones sobre el tema del racismo y el clasismo en la migración. En Elotre, una *performance* que hice en el Convento de San Agustín en Barcelona expresaba mis desacuerdos sobre la presión que sentía como estudiante extranjera por la campaña para hablar el catalán. Soy mexicana y no hablo ninguna lengua indígena como resultado de una historia permeada por la violencia, el exterminio y el sometimiento. Entonces las y los catalanes podían entenderme cuando sentía que por segunda vez debía de dejar mi español (impuesto) y mi manera de hablar como mexicana. Fue a través de Elotre que pude compartir mi profundo sentir. Había preparado imágenes de vírgenes que se proyectaban en las paredes del convento. Tensé un listón rojo de un lado del patio al otro. Le hice a una serie de tortillas de maíz un orificio en medio por donde pasaría el listón y una peseta española que se iba metiendo entre las tortillas. Hacia la parte final había un audio donde yo intentaba leer en náhuatl frases que hablaban de lo que se pierde cuando una lengua deja de hablarse entre las personas. Es una ventana del cielo que se cierra.

También quise que mis acciones fueran un medio para comunicar la devastadora situación de México con respecto al feminicidio o asesinato masivo de mujeres jóvenes y pobres, como lo hice en Juárez en Barcelona.

Juárez en Barcelona consistía en convocar a hombres que estuvieran viviendo en Catalunya y fueran originarios del norte de la República Mexicana.

Una vez que se ponían en contacto conmigo les comentaba que los datos eran para una *performance*. Les realizaba una entrevista y les hacía preguntas sobre los feminicidios. La mayoría de los hombres conocían los hechos solo por los medios de difusión masiva. Hablaban de las mujeres desaparecidas como personas que venían del sur de México a trabajar. La condición económica de estos hombres era alta y lo que les preocupaba era lo siguiente: la imagen de México ante el extranjero, que las mujeres jóvenes de su familia no pudieran tener la vida nocturna que les agradaba debido a la atmósfera de peligro y algunos de ellos me pedían que por favor hablara de los lugares turísticos de la zona y de las delicias culinarias para que las personas que me fueran a ver no se quedarán con una mala impresión de México.

Continuando con el tema, en un espacio artístico de Barcelona colgué en ganchos para colgar ropa con testimonios de madres de jóvenes desaparecidas. Yo vestía de blando y utilicé listón rosa para forrar las perchas o ganchos y hacer alusión a las cruces que algunas de las madres de las mujeres muertas pintaban y cargaban para ponerlas en un camino al norte de la República mexicana denunciando lo ocurrido.

Buena parte de mi trabajo consistía en convivir con personas que, como yo, estaban fuera de sus lugares de origen, pero que no tenían papeles para su permanencia en el extranjero. El trabajo de *performance* me sirvió como un medio político para visibilizar aquello que no podía expresar en la universidad, en mis cursos de doctorado o en reuniones de amigas y conocidos. Fueron años en los que pude desarrollar una manera particular de acercarme a las otras personas. Mi cuerpo, lleno de energía y mi mirada fija en los rostros de alguna mujer o de algún hombre, desataban reflexiones, sensaciones, deseos y algunas veces llanto. Terminadas las acciones, se acercaban a tocarme y a abrazarme; imagino que sentían en mí un dolor de humanidad, una profunda tristeza, mucha rabia y algunas veces llanto. Terminadas las acciones, se acercaban a tocarme y a abrazarme; imagino que sentían en mí un dolor de humanidad, una profunda tristeza y mucha rabia. Por ello llegué a la conclusión de que mi trabajo de *performance* no era suficiente para incidir en la solución de problemáticas sociales, ni lo eran mis acciones ni mis acompañamientos de tres meses. Aunque estos marcaban la vida de muchas personas, era necesario desarrollar un trabajo largo, de intervención dilatada. Entonces surgió: Proyecto 64 en una secundaria de la Ciudad de México dentro de un barrio precario y con altos índices de delincuencia. Proyecto 64 inicia en el año 2003 y termina en el año 2004 cuando comienza La Lleca en una de las cárceles de la Ciudad de México en Sta. Martha Acatitlá, zona de reclusorios,

al oriente de la capital mexicana. Y entonces el trabajo de *performance* se transformó. Las acciones se convirtieron en caminos de construcción de realidades donde pudiéramos mirarnos con los presos, donde sentirnos ellos y nosotros, conocernos y reconocernos. La *performance* se entrelazó con nuestro interés por poner en práctica lo que formulamos como una pedagogía radical. Compartimos el sentido del término con las compañeras de Lubjana que coordinaban en la primera década del 2000 el proyecto Radical Education, en el que trabajan una serie de aproximaciones, investigaciones y acciones de la educación radical. Entiendo la pedagogía radical como una forma de práctica particular, desde donde podemos cuestionar las formas hegemónicas de enseñanza y educación institucionalizada, así como las maneras ya establecidas de producir, intercambiar y distribuir los conocimientos. La pedagogía radical es una forma de vida que nos permite movernos de lugar y delinear de otra manera la configuración humana donde se desbordan las posiciones sociales existentes y las relaciones de poder. Es un espacio desde donde podemos construir saberes a partir de la cooperación, la solidaridad, el respeto y el afecto, donde lo central es aprender y no enseñar.

Entiendo por educación la acción de transmitir y de compartir. Educación es la práctica de enseñar cualquier tipo de conocimiento. Y la pedagogía es la manera en la que compartes los conocimientos y saberes, es la forma organizada de trabajar sobre los contenidos que son parte de un proceso educativo.

En el trabajo del Proyecto 64, así como el principio de la intervención en reclusorios, utilizamos el término desaprender porque nos dimos cuenta de que los integrantes de afuera y los integrantes presos de La Lleca éramos el resultado de una serie de normas preestablecidas que nos creaban malestar en un mundo lleno de competencias y distante de una formación de conciencia social solidaria.

9.3 Una rota para muchos descosidos (2015). La creación de un código personal en la *performance*

En la *performance* la concentración de energía en el cuerpo es la principal fuente de potencia. El trabajo energético permite un estado de concentración singular que nos conduce posteriormente a una conexión profunda con quienes están presenciando la *performance*.

La *performance* se fue desarrollando en mi cuerpo como una manera espiritual de sentir a las personas. Mi trabajo de *performance* al contacto con otros cuerpos se fue transformando en un acto ritual como si mi energía

fuera una sustancia poderosa que detona una serie de fuerzas que coinciden en el universo y desatan fuertes sensaciones en algunos cuerpos, mientras que en otros desata momentos de paz y armonía.

En la performance *Una rota para muchos descosidos* realizada en el año 2015 en el Centro de Readaptación Social Varonil de Santa Martha Acatitla en la Ciudad de México, entré a la cárcel con un vestido azul y un fondo negro, dos tijeras con filo y tres agujas de canevá, más un carrete de hilo rojo (figura 1).



Figura 1. *Una rota para muchos descosidos*. Performance realizado en Centro Varonil de Readaptación Social, Ciudad de México

Fuente: Lorena Méndez, archivo personal, 2015.

Para desarrollar las *performances* dentro de las cárceles hago la negociación con las autoridades de no tener policías o custodios durante el tiempo que estoy con los presos, o de tenerlos a una distancia considerable de nosotros.

Inicié la *performance* compartiendo con los presos sobre mi trabajo y mi vida en las cárceles, las razones que tenía para buscarlos sin conocerlos y construir con ellos un vínculo de comunicación respetuosa y afectiva. Les conté que habían sido separados del resto de la sociedad sin que yo estuviera de acuerdo. Mientras charlaba, iba buscando orificios en su ropa que pudiera yo cubrir con un pedazo de tela cortado de mi vestido azul. Como si tuviera un trozo de cielo para cubrir sus vacíos. Con la ayuda de ellos fui co-

siendo encima de sus cuerpos. Sus miradas fuertes me seguían por el espacio mientras iba buscando las partes donde cosería un pedazo de tela que cortaba de mi vestido con la ayuda de ellos. Me acercaba mucho a ellos, sentía sus cuerpos tranquilos y percibía en la atmósfera un aire de entendimiento, que es posible porque mi fuerte sensibilidad se enlaza a la parte sensible de ellos, esa parte que se anula después de haber vivido una serie de experiencias con la violencia (figura 2).



Figura 2. *Una rota para muchos descosidos*. Performance realizado en Centro Varonil de Readaptación Social. Ciudad de México

Fuente: Lorena Méndez, archivo personal, 2015.

En la última parte de la *performance* les pido a los presos que formemos un círculo. Es aquí donde empieza la parte ritual, me acerco a ellos concentrada en poder brindarles un estado interior de tranquilidad, y con mis manos les cierro suavemente los ojos. Después respiramos lento y profundo para sentir el tiempo y el espacio dentro de nosotros. Una vez que la conexión energética recorría nuestros cuerpos, extendimos los brazos y quedamos con las manos unidas en un mismo punto al centro. En mi cuerpo sentí la calidez de la energía que estaba fluyendo en el círculo.

Una rota para muchos descosidos duró tres horas. Tuvimos al principio de mi encuentro un momento de silencio, después mis palabras se instalaron en la parte sensible de sus seres, y terminé el acto con una oración. Para

finalizar, lentamente fuimos abriendo los ojos, y sus miradas húmedas me recordaron la razón por la que había vuelto al lugar después de haber sido echada por las autoridades en el año 2009 (figura 3).

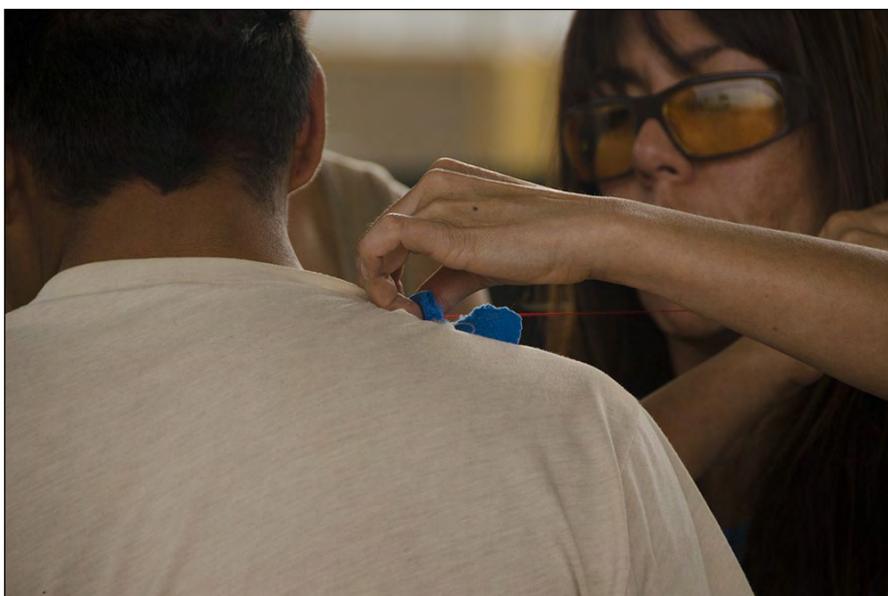


Figura 3. *Una rota para muchos descosidos*. Performance realizado en Centro Varonil de Readaptación Social, Ciudad de México

Fuente: Lorena Méndez, archivo personal, 2015.

En la performance de *Una rota para muchos descosidos*, el código empleado responde a lo que Eco (1980) nombraría la *desviación de la norma* por la provocación al destinatario en cuanto a la acción de interpretar. La *performance* va más allá de una acción estética y del efecto estético; buscaba, en primer lugar, volver a conectar energéticamente con ese espacio donde habíamos intervenido del año 2004 al año 2009.

La pedagogía radical me acompañó con aquellas palabras significativas en mi relato sobre mi vida en ese lugar. Esas palabras se hilaron en las historias personales de los presos de manera inconsciente para provocar un diálogo profundo en un ambiente afectivo y de reconocimiento. Es un reconocimiento claro desde el momento que les hablo de la dicha y emoción de estar nuevamente en una de mis casas, como una de mis escuelas, donde he vivido aprendizajes significativos. Nombrar nuestras semejanzas a partir de mi historia personal de invisibilización en la casa de mi madre y padre, de

la construcción de mi mirada personal acompañada de la atención de maestras que valoraron mis cualidades que, como las cualidades de ellos, serían indispensables para trazar mi propio camino y sobrevivir a los deseos de las personas de mi alrededor (figura 4).



Figura 4. *Una rota para muchos descosidos. Performance* realizado en Centro Varonil de Readaptación Social, Ciudad de México

Fuente: Lorena Méndez, archivo personal, 2015.

Un ambiente espiritual lleno de emociones hizo posible desatar sus saberes y nombrarlos, paso indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la importancia de preparar el terreno de la escucha. Y fue la sorpresa quien les dio la bienvenida; veían llegar a una mujer que caminada sola por el kilómetro sin la custodia. Llevaba flores, con las cuáles tracé un círculo, dentro del cual se llevó a cabo el ritual final y la *performance*.

Conclusiones

La Lleca y las *performances* en La Lleca surgen en un estado de emergencia dentro de la Ciudad de México. La investigación acompaña a la acción cultural, pedagógica, artística y activista. Son la *performance* y las artes visuales las principales herramientas de trabajo. La investigación busca reflexionar,

teorizar y compartir sobre cada uno de los temas y subtemas que se desatan de un trabajo continuo en educación radical y la intervención artística pedagógica en contextos complejos de encierro, calle y escuelas, principalmente en la Ciudad de México a través de las líneas de pensamiento que nos brindan los feminismos y la significación.

Mi intención fue delinear una trayectoria de trabajo con el cuerpo y con una propia historia vinculada al trabajo de la *performance* dentro de un contexto patriarcal y de resistencias construidas.

El trabajo de investigación de La Lleca invita a reflexionar sobre dos deconstrucciones: el cambio de la mirada que las personas pueden tener sobre las personas en prisión y el cambio de la mirada sobre el cuerpo de la mujer con su fuerza y sensibilidad, lo que la Dra. Kelly Mendes denomina sensualidad. Es una sensualidad cubierta de energía de resistencia. Entonces tenemos en este trabajo la dignificación del cuerpo de los hombres en encierro y la dignificación del cuerpo femenino por medio del contacto y trabajo a través de mi cuerpo, como apunta la Dra. Mendes en una entrevista del año 2016 en la Facultad de Artes Visuales en Goiana, después de ver el trabajo de *performance* de Lorena Méndez y La Lleca.

Entrar a la cárcel y mostrarme como lo haría en cualquier otro espacio público o pedagógico significaba para mí dignificar el cuerpo en libertad de la mujer, y hacerlo valer con su sensibilidad y fuerza.

Referencias

- Acha, J. (2006). *Las culturas estéticas de América Latina (Reflexiones)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. Editorial Siglo XXI.
- Cixous, H. (2004). *Deseo de escritura*. Editorial Reverso.
- Eco, U. (1980). *Tratado de semiótica general*. Nueva Imagen/Lumen.
- Expósito, M. (2008). *Léxico familiar: Cambiar el mundo sin tomar el poder. Retrato de John Holloway* [Archivo de video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=-grhXymcGUUM>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editores Siglo XXI.
- Goodson, I. (2005). *Historias de Vida del profesorado*. Octaedro-Ediciones Universidad de Barcelona.

- Holloway, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Ediciones Benemérita Universidad de Puebla y Revista Herramientas.
- La Lleca (2008). *Cómo hacemos lo que hacemos*. Fonca y Fundación/Colección Jumex.
- La Lleca (2013). *Adolescencias, masculinidades y antipatriarcado*. Conaculta-Fonca.
- La Lleca (2013). *Afectos, cuerpo y educación feminista*. Conaculta-Fonca.
- Mayer, M. (2004) *Rosa chillante. Mujeres y Performance en México*. Conaculta-Fonca y AVJ Ediciones.
- Vidiella, J. (2005) ¿Posiciones desubicadas?, ¿espacios deslocalizados? Geografías del performance. *Revista Papers d'Art, Fundació Espais*, (88), 49-54.



Ilustrador: Michel Olivier Delhome

Geógrafo, artista plástico, fotógrafo, apicultor y lector del tarot. Nació en París (Francia) en 1953. Es viajero de variados mundos desde que estudió en el Instituto de Geografía de la Universidad de Paris-Sorbonne y es residente en el corregimiento Santa Elena, Medellín. Ha realizado algunas exposiciones en galerías de arte, cafés y en la calle de Niquitao. En esta última realizó una obra colectiva en formato de mural con niños de su corporación, La Casa de los Sueños.

Serie pictórica: Soñar el cuerpo

Técnica: Dibujo y coloreado con lápices de colores sobre cuaderno de viaje.

Más que el sueño del cuerpo, se trata de un cuerpo en su sueño que busca superar los viejos tabúes que lo habitan. A veces es un héroe, a veces, solo un náufrago. Y el extraño cuerpo de Ishtar, diosa sumeria de la vida y la voluptuosidad, todavía nos habla a través de los siglos; por suerte, ha sobrevivido al diablo, a Dionisio y a sus fiestas. El pincel es entonces una pluma viajera en los mundos arcaicos cuando las mujeres y hombres no se avergonzaban de su desnudez.



**Universidad[®]
de Medellín**
Ciencia y Libertad