

La experiencia corporal en el aula

Aproximación a una estrategia pedagógica pensada desde y con el cuerpo



María Victoria Reales-Moreno¹
Teresita Ospina-Álvarez²

¹ Magistra en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia upc. Doctoranda en Educación. Universidad de San Buenaventura (Cali) Colombia. Docente sed. Bogotá. Correo: mreales@educacionbogota.edu.co Orcid: 0000-0001-5026-4651

² Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora titular de la Universidad de San Buenaventura – Medellín. Línea de investigación Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos. Correo: teresita.ospina@usbmed.edu.co. Orcid: 0002-7725-491X



Resumen

El cuerpo ha sido leído de múltiples maneras y desde diferentes campos del conocimiento, en donde se ha puesto en estrecha relación con la sociedad, la cultura, la educación y por supuesto con la escuela, donde ha sido escindido, pero también puesto a la espera de ser descubierto en sus múltiples potencias. Esta reflexión gira en torno a los cuerpos escolarizados que son resonancia de la idea de la reproducción social en términos de Bourdieu, y lo que pasa en estos cuerpos que permiten hacer experiencia corporal y educativa, retomando la pregunta de Spinoza que indaga por lo que puede un cuerpo. Con este fin, construimos un breve horizonte teórico e histórico de lo que ha sido el cuerpo en la educación, en las pedagogías tradicionales y otras que se instalan en la educación corporal, para desplegar un diálogo con la sistematización de la experiencia pedagógica Proyecto Soma “La reina roja”, estrategia implementada en el colegio José María Vargas Vila (IED) en la que se develaron algunos visos de lo que puede un cuerpo en la escuela. La reflexión hilada entre la teoría y la estrategia pedagógica nos permitió incursionar en aspectos de la educación corporal, la experiencia y la performatividad, descubriendo múltiples posibilidades de los cuerpos en la formación, la creación y la apropiación de los saberes. También nos acercamos a la idea de lo que puede un cuerpo que resiste en la escuela y la experiencia corporal como otra forma de aprender, de ser y de estar en el mundo.

Palabras clave: cuerpo; formación; experiencia; potencia; educación; resistencia

Abstract

The body has been read in multiple ways and from different fields of knowledge. It has been closely related to society, culture, and, of course, the school where the body concept not only has been split but also has been waiting to be discovered and empowered. This reflection focuses on the schooled bodies, which are a resonance of the idea of social reproduction in Bourdieu's terms, and the process in those bodies that allows making a corporal and educational experience by picking up on Espinoza's question that investigates the concept of the body itself. We built a brief theoretical and historical framework about the body concept in education fields and traditional pedagogies that are established in corporal education to display a dialogue with the systematization of a pedagogical experience named Proyecto Soma “Red queen” implemented in José María Vargas Vila school (IED), exposing some aspects about how a body can be worked and understood inside the school. This reflection connected a theory and a pedagogical strategy and allowed us to go deeper into aspects such as corporal education, experience, and performativity by revealing multiple possibilities of bodies in formal and academic training, creation, and appropriation of knowledge. Furthermore, we got closer to what a body can perform and represent inside the school and recognized the corporal experience as another way of learning, being, and belonging to the world.

Keywords: body; training; experience; power; education; resistance

Resumo

O corpo tem sido lido de múltiplas maneiras e desde diferentes campos do conhecimento, este tem sido colocado em estreita relação com a sociedade, a cultura, a educação e certamente com a escola, onde tem sido cindido, mas tem permanecido à espera de ser descoberto em suas múltiplas potências. Esta reflexão centra-se nos corpos escolarizados que são ressonâncias da ideia de reprodução social em termos do Bourdieu, e o que acontece em estes corpos que permitem fazer uma experiência corporal e educativa, retomando a pergunta do Spinoza que indaga pelo que pode um corpo. Para este fim, construímos um breve horizonte teórico e histórico do que tem sido o corpo na educação, nas pedagogias tradicionais e outras pedagogias que se instalam na educação corporal, para implantar um diálogo com a sistematização da experiência pedagógica Projeto Soma “A rainha vermelha”, estratégia implementada na escola José María Vargas Vila (IED) na qual foram desvelados alguns indícios do que pode um corpo na escola. A reflexão tecida entre a teoria e a estratégia pedagógica permitiu-nos introduzir em aspectos da educação corporal, a experiência e a performatividade, descobrindo várias possibilidades dos corpos na formação, a criação e a apropriação dos saberes. Também nos aproximamos à ideia do que pode um corpo que resiste na escola e a experiência corporal como outra forma de aprender, de ser e de estar no mundo.

Palavras-chave: corpo; formação; experiência; potência; educação; resistência

Nosotros no existimos simplemente como cuerpo; tenemos cuerpos no solo porque hayamos nacido dentro de ellos, sino porque aprendemos de nuestros cuerpos, es decir porque somos enseñados a pensar sobre ellos y a experimentarlos.

(MCLAREN, 1997)

Nace un interés sobre el cuerpo

El interés que emerge sobre los estudios corporales ha logrado cautivar a filósofos, artistas, educadores, investigadores y académicos quienes han reconocido el cuerpo como una potencia o como se manifiesta en el libro *Así habló Zaratustra*, “un gran sistema de razón” (Nietzsche, 1970, p. 46). Dicho planteamiento generó, en su momento, ruptura de las concepciones duales tradicionalistas que separaron durante mucho tiempo la mente del cuerpo. Este nuevo paradigma centró su interés en la experiencia corporal, el ser en el mundo, la concepción del cuerpo en tanto sujeto y su vínculo con la sociedad y la cultura. Desde una perspectiva política se develó una lectura del cuerpo como un artefacto de control; desde la perspectiva cognitivista, la teoría de la cognición corporeizada vinculó fuertemente el conocer con el cuerpo y la experiencia develando así que el pensamiento es corporeizado y vivido.

El cuerpo entonces ha llegado a ser vinculante tanto del pensamiento como de los aspectos históricos, sociales y culturales que son a su vez apropiados, modelados y encarnados, lo cual nos permite leerlo como una unidad, una multiplicidad y razón a la vez.

Todo lo anterior tiene su correlato en la educación y, por supuesto, en la escuela donde el cuerpo fue escindido del pensamiento asumiendo que no pertenecía a la razón y que por lo tanto era necesario contenerlo y controlarlo. Al respecto, desde la perspectiva de Foucault (2002), la escuela se ha develado como un dispositivo de control que interviene en la configuración de un tipo específico de cuerpo para la sociedad. El currículo, la norma, la disposición de los lugares para la interacción de los cuerpos, las prácticas escolares para controlar y afianzar las conductas, la regulación de los gestos corporales, las formas de alimentación,

de la higiene y del vestido, entre otros elementos, han funcionado como formas de control de las corporalidades en la escuela.

El artículo busca reflexionar sobre los cuerpos que han sido escolarizados y cómo estos pueden ser resistencia o potencia creadora ante las formas de dominación. Nuestra reflexión surge de poner en diálogo algunos referentes teóricos abordados en el avance de la investigación doctoral titulada “Alotropías corporales: un inventar-crear para un pensar corporal” con el Proyecto Soma “La reina roja”, experiencia pedagógica desarrollada en el colegio José María Vargas Vila (IED), institución educativa ubicada en la localidad Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá.

Dicha experiencia estuvo centrada en el trabajo con los cuerpos de los estudiantes y permitió explorar una formación estética que dio paso a una reflexión en la formación pedagógica. Para ello, buscamos cruces entre las artes, la literatura, la pedagogía, la experiencia corporal y diferentes asignaturas escolares como: Matemáticas, Estadística, Geometría, Biología, Química, Filosofía, Ética, Ciencias Políticas, Tecnología, Artes, Media Integrada entre otras.

Para la reflexión partimos de entender que los cuerpos de nuestros estudiantes responden a situaciones cotidianas y a un contexto donde se generan vivencias que los permean y se configuran de distintas maneras en su actuar. Se develan así cuerpos sagaces, introvertidos, creadores, en resistencia, o insurrectos, estos últimos denominados en diferentes escenarios como “malos estudiantes”. A propósito de este conjunto de cuerpos que habitan en la escuela, Masschelein y Simons (2014) hacen referencia a los llamados “malos alumnos” evidenciando otra perspectiva de esas corporalidades. Los autores afirman que estos estudiantes nunca van solos a la escuela y que por el contrario son acompañados y afectados por diversas realidades que no se pueden desconocer. Definen a “los malos alumnos” como “una cebolla con capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera y de deseos insatisfechos, con el cuerpo a medio hacer y con la familia a cuestas en una mochila” (p. 15).

La imagen utilizada por Masschelein y Simons del cuerpo de los “malos alumnos” como una cebolla nos demuestra que los cuerpos en la escuela están repletos de capas, buenas, rotas o quebradas por lo que han padecido, especialmente en sus contextos familiares y sociales. Así mismo, estos cuerpos se componen de otras capas que han sido superpuestas por la publicidad, el mercado o las dinámicas sociales de consumo que se movilizan en la red y que establecen unas pautas corporales y narrativas las cuales son naturalizadas y apropiadas por los jóvenes. En esta dinámica, la *web* se convierte en la “institución social por excelencia, la materialización virtual-real de la iglesia, la educación la política y la familia” (Reales y Gamboa, 2020, p. 54)

La escuela ha sido entonces una especie de galería donde se normatizan y se instalan esos cuerpos que llegan con capas de diferentes tipos. Allí se configuran unos *collages* corporales que recrean afecciones de diferentes maneras, ya sea desde sus gestos, desde sus alejamientos o desde sus palabras que son corporeizadas. Todos estos elementos también hacen parte del hecho educativo y a veces funcionan como un quiebre de la normatización en la escuela, creando así nuevos códigos, significados o formas diferentes de interacción con el otro.

Surge entonces como pregunta orientadora para esta exploración ¿qué pasa con los cuerpos en la escuela?,¹ en especial con los cuerpos que habitan la institución educativa José María Vargas Vila (IED). La estrategia metodológica abordada para esta reflexión pedagógica busca poner en diálogo algunos elementos del horizonte teórico que hacen parte del avance de la investigación doctoral —la cual se interesa por los cuerpos en la escuela y los cuerpos como potencia creadora—, algunas perspectivas históricas de los cuerpos en la educación, la incidencia de la reproducción social en la configuración de las corporalidades y algunas líneas sobre la educación corporal en el marco de la formación. Después, conectamos con la estrategia Proyecto Soma “La reina roja”,² propuesta pedagógica que ha sido

1 La pregunta sobre los cuerpos en la escuela, hace parte de la reflexión que se hemos adelantado hasta el momento en el marco de la propuesta de tesis doctoral “Alotropías corporales: un inventar-crear para un pensar corporal”, inscrita al Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura, USB, (Cali) en la Línea de Estudios Críticos en Interculturalidad y Pensamientos Pedagógicos Latinoamericanos y en la Línea de Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos de la Universidad de San Buenaventura (Medellín).

2 La propuesta ha sido reconocida y premiada en diferentes escenarios académicos: en el V Premio Nacional Docente, 2019; en la Noche de los Mejores por la Secretaría de Educación de Bogotá, 2019, y en el XIV Premio de Investigación e Innovación convocado por el IDEP en 2020, en la categoría innovación.



desarrollada en la institución desde el año 2018. El diálogo teoría-práctica que se construye, se usó como pretexto para reflexionar lo que pasa y lo que puede un cuerpo en la escuela en tanto experiencia.

Una perspectiva del cuerpo

Históricamente el discurso y el lenguaje fueron considerados como la forma principal para acceder al mundo y construir el conocimiento; la posibilidad del pensamiento fue ceñida a la condición lingüística del hombre. Al respecto, Humboldt (1990) consideró el lenguaje como un órgano que es capaz de formar una idea y lo equiparó con la actividad intelectual.

Con la emergencia del giro corporal hay una incorporación de la idea de la experiencia que gravita en los escenarios sociales y culturales, y por supuesto en el mundo material donde se le otorga al cuerpo un lugar primordial en relación con la razón y el saber. Esto deja abierta la posibilidad para pensar que no solo el lenguaje es el constituyente fundamental y único de la razón y el pensamiento, sino que existe la posibilidad para pensar en otra razón, una razón corporal.

De esta manera, el cuerpo adquiere nuevos significados y devela su carácter multidimensional y polisémico cuyo accionar en diversos escenarios posibilita nuevas lecturas de su naturaleza, de sus potencias y de los acontecimientos con los que se relaciona. Va quedando atrás la perspectiva dual cuerpo-mente y emerge una provocación que incita a pensar en el cuerpo desde la unidad que es singular y múltiple a la vez.

Al respecto, abordamos a Spinoza (1980) quien reconoce esa pluralidad y potencialidad corporal, él afirma que el cuerpo se compone de diversos elementos que a su vez son de distinta naturaleza y que son afectados por cuerpos exteriores.

Con esto retomamos la idea de un cuerpo constituyente de la naturaleza, de la sociedad y la cultura, que se constituye de estos mismos elementos y que trasciende lo estrictamente lingüístico, para integrarse, configurarse y condicionarse, desbordando los límites biológicos y anatómicos para sus comprensiones. Un cuerpo capaz de producir diferencias y capaz de producir sensibilidad, algo tan necesario en los contextos académicos racionalistas.

De esta manera, el cuerpo que ha sido soporte y evidencia de los cambios sociales y culturales, también se

ha tomado por cuenta propia el derecho de ser y transformar. Es decir, se ha dispuesto en otros sentidos, creando así nuevas experiencias corporales que le permiten estar en el mundo de otras maneras y conectar con las sensibilidades y con lo colectivo, dejando atrás el rasgo de la individualidad propia de la modernidad. El cuerpo entonces deja de ser leído exclusivamente como materialidad para ser entendido además como el medio que nos comunica con el mundo, o más bien como el mundo mismo, esto desde una perspectiva fenomenológica.

Volcando esto a nuestro interés, tenemos que la educación y la escuela son justo esos lugares donde se materializan esas transformaciones sociales y culturales que afectan a los cuerpos, los cuales también se encuentran atravesados por elementos de otro orden como las disposiciones familiares y la influencia de la cibercultura.

Los cuerpos que habitan en estos escenarios educativos se han configurado entonces en doble sentido. Por un lado, bajo la perspectiva del disciplinamiento, donde son escolarizados y en ese proceso, controlados y contenidos. Los cuerpos son parametrizados para la sociedad como un claro ejercicio de control y regulación, con miras a la productividad capital y la clasificación social a la luz de una lógica instrumental promotora de cuerpos para el mercado que perpetúa los poderes hegemónicos. En este sentido, la familia juega un papel importante pues antes de la escuela es el primer agente que moldea las corporalidades de los sujetos. Luego estas son reforzadas en la escuela donde se fijan conductas corporales para garantizar la conservación y la opresión de las clases dominantes, se forman cuerpos dóciles para establecer cuerpos sociales en un régimen y para un régimen de producción capitalista.

Pero de otro lado, en estos lugares, los cuerpos también pueden ser potenciados en sus múltiples posibilidades: políticas, creativas, comunicativas, de resistencia, o de razón corporal como un ejercicio de emancipación. Aspectos que también abordaremos en esta reflexión más adelante.

¿Qué se aprende en la escuela siguiendo la lógica anterior?, además de las habilidades, técnicas y conocimientos, también hay “aprendizajes de otro orden como la apropiación de las reglas morales, cívicas y profesionales que son estipuladas y establecidas por la dominación de clase” (Althusser, 1988, p. 14). Estos aprendizajes se incorporan y naturalizan mediante la instrucción. Al respecto, cabe recordar el concepto de habitus propuesto

por Bourdieu (2007) que permite entender el papel de la escuela y la familia en la configuración y permanencia de las desigualdades sociales a partir de la idea de la encarnación de la sociedad en los cuerpos.

En otras palabras, hay una relación entre la sociedad, la educación, el cuerpo, la escuela y la familia y una correlación de causa-consecuencia e instrumentalidad; ejemplo de ello podría ser que para una sociedad de mercado se necesita crear cuerpos de consumo. La configuración de estos cuerpos además de pasar por el terreno educativo también pasa por la modelación y el condicionamiento familiar que se dan mediante las acciones corporales y los discursos, en otras palabras, la escuela y la familia se encargan de perpetuar las relaciones de poder de una manera jerárquica.

Foucault (2002) desentrañó las formas, mecanismos, y procedimientos creados para la disposición de los cuerpos que son utilizados para garantizar un orden social. Esto llevado a cabo mediante el control de las conductas y comportamientos corporales que son naturalizados y condicionados por la disciplina, el control, y la interiorización de normas inmersas en la sociedad. Tales normas inciden en los sujetos desde el momento de su nacimiento y son aprehendidas e incorporadas en la escuela para ser posteriormente experimentadas en la vida adulta.

Tenemos entonces una escuela que educa los cuerpos para los marcos de la competitividad de la sociedad y del trabajo; una cultura que los moldea para la sociedad de consumo, y una afectación de los cuerpos por parte de estas lógicas en las que se generan diversas tensiones. Pero allí también emergen pequeños puntos de fuga de los cuerpos, torsiones que se dan hacia la emancipación al develar todo lo que puede una corporalidad en el orden social, político, educativo y cultural. Esto es, en palabras de Quintana (2020), una ruptura con un tipo de corporeidad y con una nueva forma de experimentar el cuerpo. Estos puntos de fuga nos interesan en la medida que nos ponen en reflexión sobre la cuestión de la formación y las posibilidades de exploración de los cuerpos en la escuela, lo cual puede generar quiebres y un cambio de paradigma.

Retomando la obra *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*, encontramos que los autores consideran que la escuela tiene que ver con la “experiencia de la potencialidad donde el mundo se hace público” (p. 49), y que con ella la sociedad puede renovarse, y en este sentido los detractores

de la escuela siempre intentarán su domesticación (Masschelein y Simons, 2014), intentos que están puestos mayoritariamente en los ejercicios de poder y dominación.

Lo que nos interesa de Masschelein y Simons es la idea de la experiencia de la potencialidad que emerge en un panorama de control y esto en sí ya es una ruptura y transformación frente a las formas hegemónicas que utilizan lo educativo para mantener su posicionamiento. De otro lado, Farina (2005) reflexiona sobre lo que se aprende en la educación, su postura se instala en que “lo que se educa y se aprende, es siempre un modo de sentir y razonar, un modo de ser sensible” (p. 316), además considera que:

Lo que se educa y se aprende pedagógicamente es una especie de verdad político-cultural compartida: la verdad de lo que se identifica como lo humano en cada época, de lo que cuenta en esa época de humanización y de lo que se valora como fuerza colectiva de lo humano. (p. 317)

La exploración de estas posibilidades desde el cuerpo y la formación es una invitación para fijar la mirada en otras posibilidades de la educación, para desplegar un trabajo en una colectividad de tipo creativo y sensitivo,

A continuación, presentamos un rastreo de lo que ha sido el cuerpo en relación con la educación y los procesos de formación revelados en los métodos y modelos trazados por las escuelas pedagógicas, con el fin de lograr comprensiones sobre el papel del cuerpo en la educación colombiana.

El cuerpo en la escuela colombiana

Al explorar acerca de los cuerpos en el marco de las pedagogías, se identifican algunos sentidos construidos sobre la corporalidad a propósito de la formación y su estrecho vínculo con la configuración de la sociedad.

Al respecto, algunas corrientes pedagógicas centraron sus esfuerzos en abordar el cuerpo de una manera instrumental, en la que se controlaba mediante el disciplinamiento y el castigo para dominar la mente; posteriormente, para otras corrientes pedagógicas como la Escuela Nueva, el cuerpo tomó nuevos sentidos en la

educación con relación al aprendizaje, en especial aquellos aspectos relacionados con el movimiento, la expresión y la Educación Física permitiendo y explorando en un cuerpo más libre. Durante el siglo XIX en Colombia, las pedagogías lancasteriana y pestalozziana dedicaron un reglón muy especial a la educación de los cuerpos y desde los cuerpos de diferentes maneras. Arboleda (2010) toma como base a Zuluaga (2001) y su escrito *Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de los maestros en Colombia de 1822 a 1868*, para analizar lo que fue el cuerpo en la escuela colombiana en este periodo histórico y lo que fue heredado hasta nuestros días. Resalta el sistema lancasteriano, donde el cuerpo fue considerado un lugar de castigo y la escuela quien se encargaba de disciplinarlo en todas sus expresiones y gestos. La instrucción jugó allí un papel importante, órdenes dadas a los cuerpos que debían obedecer, condicionados por el premio o el castigo. Se abogó así por su quietud y control, convirtiéndose en la vía o el instrumento para ejercer la disciplina y acceder al conocimiento.

En este contexto el poder disciplinario tuvo como función “disciplinar conductas”, o adiestrar los cuerpos y una buena parte de la educación se encargó de hacerlo mediante el condicionamiento. Una vez adiestrados los cuerpos, estos eran dispuestos para integrar las dinámicas sociales. La distribución del espacio y las posturas de los cuerpos eran propuestas por los maestros y la norma, quienes legitimaban su poder buscando cuerpos inmóviles que fuesen fácilmente observables y controlados, características que siguen vigentes en algunos centros educativos.

Otra forma de observar y controlar los cuerpos, y por ende a las poblaciones, que además tuvo correspondencia en la escuela, se dio a través del discurso de la higienización y la homogeneización que sirvió para separar, catalogar y diferenciarse del otro. A propósito Le Breton (1990) consideró la higiene como uno de los mecanismos disciplinarios de la antropología de la modernidad y Pedraza (2009) realizó un estudio sobre el cuerpo en la educación en el que develó que algunos discursos sobre la raza, la eugenesia y el mejoramiento de las poblaciones que dieron paso a políticas sociales que hicieron eco en el escenario educativo.

El cuerpo sano se convirtió en la condición para que el intelecto se desarrollara, sugiriendo la famosa sentencia “mente sana en cuerpo sano”, los parámetros de la salud del cuerpo en la escuela se configuraron bajo el discurso del

control instalando el higienismo como un hábito social. Allí surgió la figura del médico escolar encargado de instaurar preceptos sobre la higiene, la salud y la dieta de los jóvenes, como consecuencia de las inquietudes referentes al declive de la raza. Más tarde, el discurso higienista permitió la entrada de la educación sexual al sistema educativo y se instauró con ello la idea de un cuerpo sexuado.

Con la llegada de la tecnología educativa “el cuerpo es reducido a categoría de instrumento que aplica o resuelve objetivos, técnicas y evaluaciones” (Arboleda, 2010, p. 85). En este modelo la interacción alumno profesor se desvanece y “el rol del estudiante se limita a desarrollar la memoria reproductiva que no favorece el pensamiento teórico creativo” (Ortiz, 2013, p. 88).

Del cuerpo disciplinado e higienizado y sexuado en el marco del control, se dio paso al cuerpo autónomo, libre y expresivo con la Escuela Nueva que puso al estudiante en el centro de la educación, otorgándole protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este modelo se cuestiona el disciplinamiento tradicional y se abre un espacio para la libertad del movimiento corporal como fundamental en el proceso del aprendizaje, aquí el adulto dejó de vigilar los cuerpos en el espacio escolar para facilitar su desarrollo en contextos concretos.

En el marco de la Escuela Nueva, la influencia de Dewey (2010) es fundamental ya que él elabora un planteamiento muy importante con relación a la experiencia, entendiendo que el sujeto actúa en el mundo y no se limita solamente a ser un espectador. Su planteamiento filosófico tiene fuertes implicaciones educativas. Para él, experiencia y pensamiento no se conciben como opuestos, por el contrario desde su perspectiva son complementarios, considera además que “la unidad fundamental de la nueva pedagogía está en la idea de que existe una relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p. 68). De esta manera, conjuga una nueva perspectiva del cuerpo en la educación que colinda con el giro corporal ya mencionado, pues el cuerpo se aborda en tanto experiencia y con el mundo.

En la actualidad se ha hecho una lectura del cuerpo desde algunos intereses de la educación a partir de sus rastreos históricos, en ellos se evidencia “el cuerpo como un saber cristalizado, inmóvil y acrítico y de ahí, surge la necesidad y la urgencia de poner la mirada en las prácticas

corporales en clave transformativa” (Gallo y Martínez, 2015, p. 616). Para esto las autoras hacen una apuesta por una Educación corporal como renovación del cuerpo en el escenario escolar; como posibilidad de explorar lo que está relegado en la escuela que refiere a la existencia, la creación, el goce y las diferencias, de esta manera la perspectiva pedagógica de la Educación corporal está puesta en el cuerpo como construcción simbólica.

La Educación Corporal le asigna al cuerpo un sentido antropológico como un sí mismo, y con ello intenta problematizar la herencia del dualismo que disocia el hombre y el cuerpo. Producto de la imagen fragmentada del hombre, queremos rescatar la idea en torno a la cual el hombre es un cuerpo y el cuerpo no es algo diferente de él mismo. [...] cuerpo y mente hacen parte de un artificio retórico para designar dos atributos de un mismo todo. [...] para la Educación Corporal adquiere significado la unidad del hombre con su propio cuerpo en su amplia trama corporal: los gestos, la palabra, la mirada, la expresión de las emociones, la experiencia corporal, el dolor, el movimiento del cuerpo, el contacto y todo aquello que impregna de contenido simbólico al cuerpo. (Gallo, 2011, p. 51)

Con la propuesta de la Educación corporal surgen otras pedagogías emergentes de la necesidad de reverdecer y de reconstruir las formas pedagógicas tradicionales. Estas pedagogías emergentes están centradas en la experiencia donde se ubica el cuerpo en el lugar de la formación. Gallo y Martínez (2015) también presentan algunas propuestas pedagógicas que se han construido en torno al cuerpo o que lo vinculan de manera más participativa y encarnada. Entre ellas están las didácticas performativas en el marco de la Educación corporal que propone Gallo (2017) producto de su investigación doctoral, para ello aborda la clase como un evento performativo entendiendo lo performativo como el “arte vivo” que es transgresor de las formas hegemónicas y convencionales que constituye nuevos sentidos. Para ella la clase es la obra misma que posibilita espacios de creación.



También surgen las pedagogías de los cuerpos simbólicos, en ellas Planella (2005) aborda la dimensión simbólica emergente en las identidades de los jóvenes y la transformación de los cuerpos desde una mirada de la posmodernidad. El autor parte de la idea del “yo cuerpo” como “la materia prima que podemos modelar y que nos permite completar el cuerpo que en su estado natural no estaba finalizado” (p. 190). Se despliegan así otras miradas y otras posibilidades de las corporalidades. Refiere, además, a la pedagogía de lo sensible para abordarla como “esa pedagogía que busca algo cercano a las ideas de placer, mirada, tacto, experiencia que está en función de que al estudiante le pase algo lo atraviese y lo irrumpa en sus carnes” (Planella, 2017b, p. 95). Esta pedagogía claramente intenta encarnar experiencias en las corporalidades para explorar las múltiples posibilidades de los cuerpos, sus diversidades y sus representaciones.

Las pedagogías relacionadas con las experiencias corporales y con el cuerpo en los procesos de enseñanza, las pedagogías de las afecciones, las pedagogías de la percepción, las pedagogías rizomáticas, entre otras, son un amplio conjunto que hace parte de las nuevas propuestas pedagógicas emergentes desde los cuerpos, que irrumpen y permiten pensarlos de otras maneras en la educación y en otros campos del conocimiento; propuestas que conectan con: los acontecimientos, las potencias, la resistencia y las actitudes creadoras de los cuerpos.

Son muy importantes las pedagogías que exponen a los estudiantes a las experiencias, ya que “el cuerpo, como circunstancia existencial de la vida humana hace posible que germine el conocimiento desde las formas de la subjetividad hasta las formas abstractas de conocimiento escolar” (Pedraza, 2010, p. 47) que pueden, en palabras de Noyola (2011), “contrarrestar la dispersión y la falta de cohesión social y cultural” (p. 85).

Planella (2017a) conecta con el arte para poner en circulación los sentidos de los estudiantes, hace énfasis en una invisibilidad del cuerpo en el discurso pedagógico contemporáneo y denomina “disidentes” a aquellos que se piensan desde la corporalidad, que se preocupan por otras dimensiones del sujeto frente a una pedagogía anestesiada o cartesiana que presta atención a un sujeto sin cuerpo.

Reconocer la presencia de lo corporal desde lo performativo en lo educativo es muy importante para visibilizarse y permitir el reconocimiento de sí mismo, del otro y lo otro, de las formas de ser, de estar y de interrelacionarse, para acceder a los conocimientos de una manera más encarnada. La producción de acciones corporales permite además una educación experimentable y sensible, provocadora de saberes a partir de la experiencia, elementos que incitan al pensamiento, la imaginación, la creación, la crítica y la problematización.

El cuerpo se pone entonces en el lugar de la formación donde la clase es un espacio de experiencia consciente y no un espacio para el vertimiento de información. El sujeto pasa a hacer parte activa y viva de su proceso. Resignificar lo corporal en la formación implica hallar una relación del saber con la vida y con las experiencias en el mundo.

A continuación, pondremos en diálogo la experiencia pedagógica Proyecto Soma “La reina roja” con los hallazgos teóricos abordados anteriormente. Esta propuesta se planteó con el objetivo inicial de conectar disciplinas como la literatura, la matemática y otras áreas, desde el cuerpo en conexión con las artes mediante la adaptación de obras literarias para la construcción de puestas en escena. La propuesta logró activar el interés de los estudiantes en los procesos lectores, en aspectos conceptuales relacionados con el área de matemáticas y tuvo repercusiones positivas en sus procesos de escritura. En este ejercicio pasamos de una experiencia en la formación estética a una experiencia en la formación pedagógica y retomamos la idea del pensamiento humano como un pensamiento corporizado. En la actualidad, el proyecto lleva a cabo un trabajo en integración curricular para fortalecer el aprendizaje y se complementa con un interés por desarrollar en los estudiantes habilidades encaminadas a la buena convivencia, a través del trabajo en equipo y la autonomía.

Una propuesta pedagógica con el cuerpo y desde el cuerpo

Este apartado se aborda como la metodología para la reflexión pedagógica propuesta a lo largo del documento, la cual comprende la puesta en diálogo de los hallazgos teóricos con la lectura del desarrollo de la propuesta pedagógica Proyecto Soma “La reina roja”.

Cabe aclarar que este apartado no es la sistematización del proyecto sino una lectura de los resultados en clave corporal y educativa desde distintas perspectivas que nos interesa tratar.

La lectura del Proyecto Soma “La reina roja”,³ en clave corporal, abordó el cuerpo como experiencia pedagógica en el marco escolar. La teorización de la experiencia partió de la idea de que todo pasa en el cuerpo y por el cuerpo; lo que puede un cuerpo en términos de Spinoza y, desde la visión de estética y política que hace eco en la resistencia de los cuerpos como camino para la emancipación, propuesta por Quintana (2020) en *La política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jacques Rancière*. Al respecto, la autora despliega la idea de lo que puede un cuerpo; aborda el pensamiento de Rancière para llevarlo a la dimensión estética y política donde se reconoce que a través del cuerpo “comprendemos, sentimos, nos afectamos y hacemos experiencia desde ciertos repartos de lo sensible” (p. 67). La autora también expresa en entrevista la importancia del papel de la corporalidad en lo político al cuestionar que “los cuerpos por sí mismos son capaces de renovar las formas de tener experiencia” (Canal REC Latinoamérica, 2017, 13m 5s).

Se develó entonces la posibilidad que tienen los cuerpos desde lo pedagógico para proponer nuevos marcos de sentido, nuevas formas de decir, de resistir, de aprender, para crear nuevos lenguajes, en respuesta de las condiciones sociales en las que se encuentran, renovando con ellos la forma de entender y de estar en el mundo.

A continuación, hilamos algunas posturas teóricas con la voz y la escritura de estudiantes y maestros que se hicieron cuerpo con el Proyecto Soma “La reina roja”. Buscamos esta reflexión no desde la sistematización sino desde el descubrimiento de la multiplicidad de los cuerpos en la estrategia pedagógica.

Siguiendo la lógica de la exposición, las voces que intervienen serán referidas como cuerpo a propósito de la propuesta antropológica de Csordas (1990), de concebirlo no como un objeto de estudio sino como un cuerpo de estudio.

5 La sistematización de la experiencia se encuentra en el libro Premio a la Investigación y la Innovación Educativa 2020. En <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3296>



Figura 1. Proyecto Soma “La reina roja”. Obra Sangre y Plata, por Julieth Daniela Vera, 2018.

Por un lado, el Proyecto Soma “La reina roja” develó que los saberes escolares que pasan por los cuerpos son encarnados (embodiment) por los sujetos en tanto cuerpo en el aula y en esta comunión se vuelven cuerpo desde el sentido y lo sentido.⁴ En esta imbricación los cuerpos reflexionaron su papel en la escuela en la educación, y lo que pasa con ellos en el espacio escolar especialmente en el aula de clase. Los jóvenes que intervinieron en el proyecto reconocieron inicialmente mediante un instrumento aplicado que en la vida escolar las materias no eran dinámicas

y no tenían movimiento y que para ellos lo mejor era hacer actividades donde se “despertara el cuerpo”.

Esta declaración nos dio pie para pensar en la necesidad de vincular el cuerpo de otra manera a los procesos de formación. Para esto, propusimos como excusa acercarnos a las artes desde las disciplinas como lenguaje, matemáticas y ciencias, proponiendo una relación creativa y estética desde cada asignatura donde se vincularon saberes propios con un objetivo artístico determinado. En este proceso, los estudiantes descubrieron sus habilidades y las múltiples posibilidades de las artes, que permitieron acercarlos a los saberes de otras maneras desde la danza, el teatro, la música, la poesía, la escritura, la fotografía, etc. (Ver figura 1).

⁴ La distinción entre el sentido y lo sentido es hecha por Quintana (2020) en referencia a la distinción que hace Rancière (2009), “el sentido como los significados establecidos y lo sentido como lo padecido, lo afectado, lo percibido” (p. 67).

aprendimos de matemáticas con las coreografías; de sociales, de filosofía, de química también, porque hicimos experimentos para las obras (Grupo focal. Proyecto Soma. Cuerpo-estudiante).

Yo soy una persona que odia la escritura, pero amo la música. Mis gustos se basan en los poemas y el actuar, no en escribir. Con el proyecto pude escribir música, expresarme. Yo escribí canciones que iban en la obra. Descubrí algo que creí que yo no podía hacer. (Grupo focal. Proyecto Soma. Cuerpo-estudiante)

La estrategia se dividió en diferentes etapas, en un inicio buscó trabajar desde lo corporal para encarnar los saberes y apropiarlos, luego se llegó a la escritura performática que se dio en diferentes formas: creativa, argumentativa, gráfica y poética. El ejercicio buscó incorporar las lecturas abordadas, los saberes disciplinares y la propia expresión de los estudiantes desde la relación de lo aprendido y lo aprehendido, con el contexto y la realidad. En este ejercicio, los estudiantes plasmaron sus ideas cuestionando fuertemente el sistema de reproducción social mencionado con anterioridad a través de la abstracción de la realidad, a propósito del ejercicio de lectura e interpretación en función del contexto.

ahora bien, hablemos de la educación: la juventud podría ser educada desde la libertad, que uno pudiera aprender diferentes cosas desde los gustos propios, pero no es así. Llega uno al colegio, nos dictan las materias estipuladas sin la opción de acceder a otros conocimientos, y ¿de dónde salió eso?, ¿quién lo dijo?, ¿por qué debemos obedecer a esas formas de enseñanza?, pues bien, en analogía con la obra “La Rebelión en la Granja” el personaje de Napoleón podría ser la Secretaría de Educación, en su defecto el Ministerio de Educación. Napoleón ordenará enseñar a los jóvenes lo que él quiere, como él quiere, y bajo las normas que él imponga, él educa a los animales a su manera para que actúen como máquinas programables cuando crezcan, ¿no les suena esto familiar? Fragmento trabajo final, cuerpo estudiante. (Reales, Osorio y Conde, 2021, p. 168)

Después de la rebelión, los animales deben organizarse, y los cerdos toman el poder, mediante promesas y discursos. Esto no está alejado de nuestra realidad, refleja lo que siempre hace un político en época de elecciones; él les dice a las personas que, si gana, va a mejorar las condiciones de vida del pueblo trabajador, que va a mejorar el transporte, la alimentación, y que también les va a mejorar los ingresos monetarios. Por ejemplo: Iván Duque Márquez es ahora el presidente de Colombia y ganó diciendo en su campaña que iba a disminuir los impuestos y que nos iba a mejorar la educación. Pero al final lo que hizo fue poner más impuestos, disminuir el presupuesto a la educación y aumentar el presupuesto para guerra. Lo mismo pasó en La Rebelión en la Granja; animales llenos de promesas de mejor calidad de vida y mejores raciones de comida. Finalmente animales o personas siempre terminan aceptando los argumentos del líder sean válidos o no y esto es un mal social que hay que cambiar. (Fragmento trabajo final. Cuerpo-estudiante, 2019)

La escritura fue fundamental pues permitió materializar el proceso de otra manera y en ella se buscó darle tono propio a las palabras y a las letras. Los textos de los estudiantes estaban cargados de potencia, tomaron cuerpo a partir de la experiencia corporal vivenciada desde las artes y, con ello, construyeron nuevos sentidos que develaron una lectura crítica de la realidad que fue comparada con la sociedad, su contexto y con los libros abordados para el desarrollo del proyecto, esto les permitió reconocer una realidad que se repite en cada libro escrito.

Posterior al ejercicio artístico que involucró los cuerpos de los estudiantes de una manera diferente, aconteció el ejercicio de escritura mencionado anteriormente, que se complementó con el desarrollo de foros de discusión. Para los maestros el ejercicio de diálogo y socialización planteado en estos foros en el marco de la estrategia fue muy significativo pues revelaron que los estudiantes lograron cuestionar la realidad a partir de argumentos contruidos por ellos en diferentes clases, es decir, lograron poner en contexto lo aprendido. Para los docentes fue muy gratificante la comprensión de conceptos en abstracto por parte de los estudiantes, relacionados con la literatura, la comunicación, la religión,

la filosofía, la estadística y otras disciplinas, con los cuales los jóvenes apoyaron sus argumentaciones. También los motivó a pensar que la labor docente se está haciendo bien, y que el ejercicio de innovación es apropiado para los estudiantes y la escuela, pues les permite sentir y entender el mundo de otra manera. Esto es acercarse a la pedagogía de lo sensible propuesta por Planella la cual busca afectar al estudiante y hacer que “le pase algo”.

Otro aspecto para resaltar está relacionado con la evaluación y el evaluar. Al respecto, la escuela ha invertido gran parte de su tiempo en discusiones, propuestas, leyes, decretos, pruebas externas, resultados, *rankings*. Años y años dedicados a la construcción de documentos y teorías a favor o en contra de esta herramienta educativa. Conectar a los estudiantes con el proceso académico desde el proyecto nos cuestionó las formas de evaluación reduccionistas. Una nota no fue suficiente para valorar todo el proceso y el trabajo, ya que el aprendizaje había sido tal que desbordó cualquier método de calificación. Además, los saberes se habían encarnado en los cuerpos tanto de maestros como de estudiantes. En otras palabras, el saber se había hecho cuerpo.

Los jóvenes reflexionaron sobre la nota en la escuela y el trabajo desde el interés, el hacer, el movimiento y la creación. Para los docentes, también fue interesante reconocer que los estudiantes pueden aprender de otras maneras, que es posible romper las filas, disponernos de otras formas, y esto implica ya una pequeña ruptura de los dispositivos de control mencionados. Justamente, el evaluar no fue entendido en este proceso como dispositivo de control, por el contrario, el evaluar significó el goce, el reconocimiento, la colectividad.

Al culminar la primera etapa de la experiencia, los estudiantes manifestaron que no trabajaron enfocados en la nota, sino que se movilizaron por la gratificación de ver y participar en un producto que tendría una puesta en escena y que sería el resultado de un trabajo colectivo que involucraba estudiantes de todos los niveles y jornadas, maestros de todas las áreas, padres y comunidad educativa.

Yo pienso que hemos entrado en una zona de confort en la educación donde todo lo hacemos por la nota, nos amenazan con la nota, todos estamos aquí es por nota. La gracia de todo esto es que, lo hagamos por el gusto o por la voluntad [...] Y eso se vio con el proyecto. (Grupo focal. Cuerpo-estudiantes Proyecto Soma, en Reales *et al.*, 2021, p. 172)

Es interesante resaltar cómo se trasgredió la individualidad, el afán y la necesidad de reconocimiento. Al respecto, Zabludovsky (2013) considera que, en las sociedades contemporáneas, el ser humano desde muy pequeño aprendió que debe diferenciarse, competir y destacar por sus propias cualidades para llegar a sentir orgullo de sí mismo, ser digno de un aplauso; sin embargo, el ponerse por encima de los otros puede provocar desaprobación. Piensa que no es fácil mantener el equilibrio justo entre la capacidad de ser semejante a los demás y la facultad para ser único y distinto.

La propuesta de un trabajo en grupo, donde prima la colectividad por encima de la individualidad, es muy importante. Al respecto, estudiantes y maestros reconocieron que su participación en el proyecto les implicó trabajar en equipo y ser responsables pues esto repercutía en el trabajo de los demás; se entendió que lo importante no es sobresalir en un grupo sino esforzarse. Todos trabajaron dando lo mejor de sí y esto implicó que todos fueron reconocidos y exaltados como cuerpos en común-unidad.

El trabajo en equipo fue fundamental. En algunos momentos más de uno desfalleció, pero como estaba el otro apoyando entonces se continuaba y todos le metíamos la ficha para que nadie dijera: “no, esto no va a salir”; faltaban cosas y nosotros somos tan perfeccionistas que no entendíamos que esto hasta ahora es un proceso que inicia y la idea es que continúe y vaya mejorando. (Grupo focal. Proyecto Soma. Cuerpo-docente)

Las posturas argumentativas, los gestos, las palabras, los silencios, los movimientos e interacciones con los otros y la creación plasmaron un trabajo cooperativo mediado por las artes en tanto cuerpo-literatura, cuerpo-danza, cuerpo-música, cuerpo-teatral, y las demás disciplinas académicas que se incorporaron poco a poco a la estrategia. El docente encarnó su materia de manera individual y la hizo presente en la escuela de manera colectiva poniendo en juego la experiencia en comunidad, para hacerla viva no solo en el aula, sino en el espacio educativo y en otros espacios. “Si lo que esperamos de los estudiantes es su plena presencia mental necesitamos ayudarles a instalarse en nuestras clases. La presencia de los alumnos depende estrechamente de la presencia del maestro” (Masschelein y Simons, 2014, p. 36) y esta presencia es sin duda de tipo

corporal y se da mediante el gesto. Para esto, los docentes consideraron que fue importante el contacto con los estudiantes, no desde la cátedra o la clase donde se distancia el profesor del alumno sino desde otro diálogo que permitió el proyecto, que estuvo relacionado con las emociones y el manejo de la frustración ante la dificultad de hacer algo.

Vivimos con ellos otras cosas que no se pueden vivir en una clase normal, aprender a conocerlos a ellos y que ellos nos conozcan a nosotros un poco más desde nuestras habilidades en otros campos disciplinares. Eso a ellos les sorprende. (Grupo focal. Proyecto Soma. Cuerpo-docente)

De otro lado, Citro y Rodríguez (2020) acuñan el concepto “materialidades afectantes” para referir a “una amplia gama de materiales de distinta procedencia (natural, tecnológica, artificial), cuyo comportamiento plástico y a veces efímero se va transformando en los vínculos con los participantes” (p. 37) estas materialidades logran conectar los cuerpos los sonidos, los olores, los espacios y todo lo que se pueda percibir con los sentidos.

En cuanto a la experiencia, el concepto de materialidades afectantes lo identificamos en la producción musical con relación a la creación y la composición de piezas musicales creadas por los jóvenes, las cuales fueron parte de un proceso de construcción colectiva cuya producción se cargó de valor simbólico. La música encarnó un lenguaje singular que complementó y le dio un carácter diferente a la puesta en escena. Este proceso permitió al docente reflexionar sobre la música más allá del sonido, a propósito de los aspectos técnicos que se pusieron al servicio de un significado concreto.

Entonces LA menor, nos sirvió para representar la tristeza en el rap del estudiante, RE menor nos sirvió para representar la furia con la batería en la parte de guerra y así en cada segmento, para hacer una relación de cómo son las notas. En la música existen esas relaciones tonales, y esto nos puso a pensar, qué significado se les puede dar. (Grupo focal. Proyecto Soma. Cuerpo-docente)

La música construida fue capaz de crear atmósferas y sensaciones en los estudiantes en los maestros y en el



público en general, se removió un recuerdo específico, una historia en cada pieza musical.

Nos conectamos con el trabajo, se tocaron fibras, cuando sonaba la flauta algunos lloraron porque sonaba muy triste y esa sensación les llegó al corazón, y por eso pudieron transmitir más de lo que se esperaba porque la música hizo una conexión muy importante, escuchamos la melodía y nos transportamos a una sensación de tristeza o de felicidad, porque como todo en el mundo, la música también pasa por el cuerpo. (Grupo focal. Proyecto Soma. Cuerpo-docente)

La música se convirtió entonces en materialidad afectante, conmovió los cuerpos, los hizo presentes en el aula, en la escuela, en el teatro, construyó nuevos sentidos en los estudiantes, en los docentes e invitados; la música se hizo cuerpo y se apropió de los cuerpos de

los asistentes desde los instrumentos, desde las voces, los silencios, se hizo materialidad afectante, carne, el cuerpo se hizo pensamiento desde lo sentido. Este acontecimiento devela cómo la pedagogía de las afecciones toma fuerza y es otra producción de pensamiento que se produce desde lo sensible.

El conocimiento y la organización de los saberes en el ámbito escolar, también supone miradas interesantes frente a la idea de cuerpo-pensamiento; por un lado, se vislumbra el ejercicio predominante de clasificación de los saberes en ciencias naturales y físicas o ciencias sociales y humanas. En esta clasificación del conocimiento, el cuerpo en su formación ha sido direccionado especialmente al campo deportivo o artístico. “El cuerpo ha sido limitado al campo motriz, de lo que se infiere se ha descorporizado del denominado terreno intelectual que ofrece alternativas pedagógicas pero que no justifica la eliminación del cuerpo en otras esferas disciplinarias” (Arboleda, 2010, p. 83).

Se puede deducir por la experiencia y el rastreo teórico mencionado anteriormente que estas materias “intelectuales” están dispuestas en formatos específicos de quietud para el pensamiento y las otras, de movimiento para los cuerpos que buscan la expresión y la recreación, “particiones que en un estado macro se distancian y actúan a veces como venenos” como lo pronuncia Nietzsche (2018) en la *Gaya Ciencia* (p. 120).

La quimera propuesta por Nietzsche aboga por llegar a un pensamiento científico de manera diferente, supone un poco de arte en la ciencia y viceversa, y por supuesto lo que denomina la sabiduría práctica de la vida que se impregna y se materializa en la experiencia en el mundo. Las nuevas posturas de los estudios sobre cuerpo develan un mecanismo para acercarnos y para descubrir los fenómenos sociales y acontecimientos desde la experiencia vivida y encarnada que se refleja en las acciones cotidianas, despertando así inquietudes en el terreno de lo estético, lo ético y lo político.

Para los maestros, el trabajo colectivo fue muy importante ya que hay una costumbre muy marcada de menospreciar áreas o saberes y de trabajar de manera parcelada. También hay una equivocada tendencia en considerar que los artistas son artistas porque se les dificulta el manejo de saberes más concretos.

Como decía algún rector en alguna reunión, con un tono sarcástico: “si un estudiante no sabe sumar entonces se convierte en un buen artista”. Y qué equivocado está; uno no se vuelve artista porque no pudo sumar o cosas por el estilo, uno simplemente se vuelve artista porque vio en el arte su vida, la mejor opción de vida. (Grupo focal. Proyecto Soma. Cuerpo-docente)

Los docentes piensan que uno de los problemas de la educación es justamente la partición del conocimiento en todos los niveles educativos. Para ellos, la estrategia permitió algo que se ha ido apartando en la educación, la integralidad entendida como la relación e interacción de los cuerpos con los saberes, las emociones, lo colectivo, las disciplinas desde su relación entre unas y otras y no desde su individualidad. Entender que todo tiene un poco de lo uno y de lo otro fue fundamental para el trabajo.

entonces ellos dicen: “oiga, pero es que todo tiene matemáticas, a todo se le pone matemáticas, hasta el cuerpo tiene matemáticas”. Es interesante ver cómo desde la danza se pueden aplicar las matemáticas, como desde el movimiento se pueden desarrollar aprendizajes matemáticos. Se aprendió que la vida tiene un componente holístico y no es, como un “voy a matemáticas, cálculo, física, y luego economía, políticas, geografía”, todo cuadrículado por unos horarios y unos parámetros. Ellos vieron el conocimiento de una manera integral eso les aporta para que tengan una visión diferente del mundo y de la vida. (Grupo focal. Proyecto Soma. Cuerpo-docente)

La integración curricular en la escuela es un elemento interesante para abordar, Illán y Molina (2011) señalan la importancia y la pertinencia de la integración curricular en la educación, pues favorece los procesos de inclusión, evita la fragmentación de contenidos, da significado y funcionalidad a los aprendizajes, permite la sistematización entre las disciplinas, evita el deterioro de la calidad académica, acerca la realidad a las aulas y hace conexiones entre el mundo real y el mundo escolar.

Respecto a las relaciones de poder en el proceso de formación, el docente es consciente del “poder” que

manifiesta en su labor diaria en su rol de educador, precisando y comprendiendo los efectos que este provoca. La experiencia permitió la reflexión de la carga de poder presente en la interacción docente-estudiante. Nos cuestionamos sobre las confrontaciones que surgen en las aulas de clase que son naturalizadas y apropiadas, donde por lo general el docente tiene la última palabra.

Los estudiantes tienen una voz y lo que pasa es que a nosotros no nos gusta muchas veces ese tipo de confrontaciones, incluso en los mismos contenidos de las clases a veces se sienten atemorizados porque el docente es el que tiene la autoridad. (Grupo focal. Proyecto Soma. Cuerpo-docente)

Hay una jerarquización simbólica en la estructura educativa que ha impuesto durante décadas la idea del maestro por encima del estudiante, como dueño absoluto del conocimiento y por lo tanto de la verdad. Con esto volvemos al tema del poder en la escuela como esa relación de fuerzas que se ponen en tensión.

Al respecto, es necesario incursionar en pedagogías reflexivas y dialógicas construidas de manera horizontal. A veces olvidamos que nuestros estudiantes tienen saberes que han adquirido en contextos familiares en interacción con sus padres, sus familias y entorno. Incluso muchos de ellos traen saberes agrícolas que nosotros desconocemos por nuestra permanencia en lo urbano y olvidamos, en nuestro caso particular, que por ubicación geográfica la institución se encuentra en la frontera entre lo rural y la ciudad, situación que podría ser explorada desde una perspectiva educativa donde los estudiantes y sus familias pudiesen aportarnos a la escuela y al contexto. También nos cuestionamos sobre nuestra insistencia en las lógicas eurocentristas en las que hemos sido formados y que, claro está, necesitan una reconceptualización.

¿Qué puede un cuerpo en tanto resistencia en el aula?

Quintana (2020) anuncia una relación existente entre lo estético y lo político que se puede desplegar en “las reconfiguraciones singulares de las corporalidades, en las acciones políticas, en las políticas del arte y en las prácticas estéticas de acción colectiva” (p. 67). Cuerpos que se activan en comunidad y develan lo que podría ser el vestigio de lo

que un cuerpo puede para resistir en condiciones adversas de dominación. Esta idea se aborda desde la propuesta filosófica de Rancière haciendo un poco de eco en la idea de la estética de la emancipación. Esto es, la posibilidad de pensar que los cuerpos pueden crear de manera estética (más allá de la visión clásica) puntos de fuga para confrontarse frente a formas y ejercicios de poder y dominación, creando propuestas corporales que permiten crear para resistir en pluralidad.

Al respecto, Quintana (2020) refiere a la manifestación de daño; aclara que este no es solo dolor físico o sufrimiento. Afirma que, cuando las personas reaccionan políticamente lo hacen ante una injusticia no evidente y que la manifestación política tiene que servirse de las fronteras para hacer ver sus contradicciones y las formas en que pueden revertirse. “Se trata de mostrar que hay logos en la voz, verdad en la ficción, sentido en el sinsentido y los que se ven solo como cuerpos, son también cuerpos parlantes que pueden dar razones sobre lo común disputado” (p. 255). Se refiere al gesto de Rosa Parks⁵ para ilustrar esta situación. Lo interesante de este ejemplo es ver cómo el gesto logra desencadenar una protesta, unir a una comunidad, ponerla en resistencia ante los poderes dominantes y, por último, volcar la situación de represión a su favor para lograr la emancipación. Cuerpos que se alteran, se disponen, se mueven de otro modo, que interrumpen la sujeción por la dominación, se ponen en resistencia y reclaman mediante el gesto.

La estrategia también experimentó en carne propia el desprecio de quienes no quieren que la educación sea de carácter crítico o que se acerque a estrategias o a tácticas para la paz y la renovación. Sin embargo, la organización de los cuerpos de los jóvenes en resistencia a estas formas de violencia deja abierta la reflexión sobre lo que puede un cuerpo para expresarse estéticamente, desde la cotidianidad, con el fin de ser escuchado.

5 Rosa Parks vivió en carne propia la segregación racial en Estados Unidos. El 1 de diciembre de 1955 el conductor de un autobús ordenó a Rosa cederle su puesto a un hombre blanco, ya que, producto de las leyes de Jim Crow los afroamericanos no podían compartir con los blancos lugares públicos y en el caso del transporte debían ubicarse en la parte de atrás del vehículo. La respuesta de Rosa que estaba sentada en la mitad del automóvil fue negarse no por un cansancio físico sino por un cansancio social, ella estaba cansada del racismo. Este gesto la llevó a la cárcel y la acción desencadenó en su gente resistencia contra el sistema. Exigieron cambio de leyes no desde la violencia sino desde el gesto ya no de uno sino de muchos de no acceder al sistema de transporte americano durante mucho tiempo, llevándolo casi a la quiebra. Esto y la presión de quienes defendían la situación llevó a restablecer los derechos de los afroamericanos.



Figura 2. Proyecto Soma “La reina roja”. La guardia escarlata. Tomado del registro fotográfico del proyecto.

A propósito, el uso de la amenaza como forma de intimidación en el ambiente educativo es un recurso muy común, en especial en las zonas que son dominadas por fuerzas y colectivos al margen de la ley. Frente a estas situaciones de amenaza y vulnerabilidad, los jóvenes se organizan y crean formas estéticas para manifestarse y expresar: poemas, arengas, dibujos, imágenes, *performances*, canciones, marchas, cartas, tomas estudiantiles, etc. Expresiones desde la corporalidad o que son corporeizadas y cargadas de significados (Véanse figuras 2 y 3). A continuación, un pequeño ejemplo de resistencia de los cuerpos ante formas de dominación experimentadas en el proyecto, en relación con una situación de amenaza colectiva hacia los maestros de la institución:

Los estudiantes alzaron su voz en defensa de la educación, su compromiso con la experiencia y el rechazo ante la situación les permitió entender que la escogencia de los libros no era al azar; que la violencia en todas sus formas se mueve como el aire y nos ataca deliberadamente. Entendieron que la educación está perseguida por muchos Napoleones, que hay Ralphs y Jacks por todos lados, que todos vivimos la lucha de Siervo Joya en una dura vida por la supervivencia y que siempre hay un Gran hermano⁶ que nos vigila.

Allí fue clara la relación entre la literatura y la vida, enfrentamientos, choques y poderes, pero los estudiantes no dejaron morir el proyecto; los papeles cambiaron, ahora los jóvenes llenaban de ánimo a sus maestros, que estaban devastados, exhortándoles a hacer lo que más aman: enseñar; porque allí, en ese territorio “Todavía hay muchas cosas por hacer”, el Proyecto Soma “La reina roja” se convirtió en la bandera que se blandía para permitir que los alumnos fuesen escuchados (Reales *et al.*, 2021, p. 174).

Con esto se entendió que el arte y el gesto más allá de ser una forma de expresión se permite también ser una forma de resistencia.

La educación colombiana no escapa a las formas de violencia por los acercamientos a la paz y tanto estudiantes como maestros hemos sido víctimas en la narrativa histórica de esa lucha de poderes. La política de los cuerpos se refleja en el cansancio de una comunidad educativa que no corresponde solo a un contexto local sino a una realidad nacional. Un cansancio social como el de Rosa Park que fue encarnado por los jóvenes y convertido en una reacción política mediante el gesto, para ser escuchados no de manera individual sino colectiva, develando la urgencia del cumplimiento de los derechos de protección, de cuidado, de educación y de la vida.

A manera de cierre, pero como apertura para pensar la educación, convocamos la voz de la artista Lygia Clark (como cita Farina, 2005) respecto al arte en la educación, como invitación para pensar el papel del maestro en la necesidad y la importancia de una educación desde

6 Los nombres citados hacen referencia a los personajes de algunas de las obras leídas por los estudiantes para el proyecto durante el año 2019: La Rebelión en la Granja, El Señor de las Moscas, Siervo Sin Tierra, 1984. Estas obras guardaron una especial relación con los acontecimientos vividos por la comunidad educativa en torno a las amenazas.

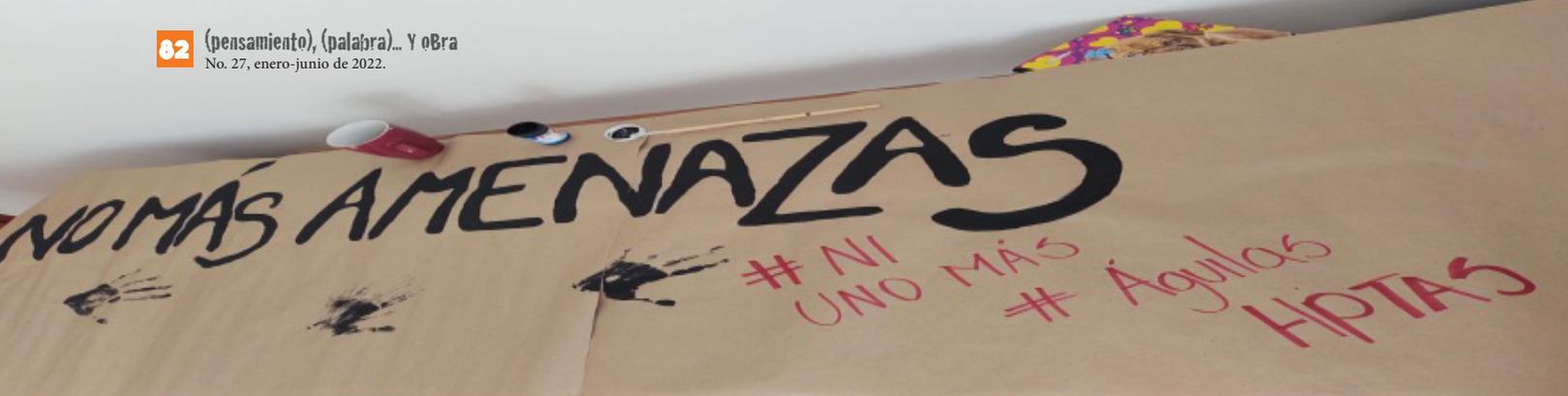


Figura 3. Toma de estudiantes a la institución JMVV. Por el derecho a la vida y a la educación, 2019.
En respuesta a la amenaza docente. Tomado del registro fotográfico del Proyecto Soma.

el cuerpo para encontrar otras formas de aprendizaje, de encuentro y de existencia en el mundo. Para la artista “el arte no se enseña, el profesor es sólo un catalizador, que no impone lo que el niño debe hacer, sino que crea con él” (p. 235). La artista asume el papel del estudiante y del maestro como como soportes para la creación y la experimentación del uno, del otro y de sí mismos.

La relación del arte con el cuerpo es fundamental en el proceso educativo ya que permite la generación de otro tipo de saberes y comprensiones. Ser corporal en la escuela implica un reordenamiento del pensamiento, una lectura de sí mismo, un descubrimiento del velo predominante con el que pensamos e interactuamos en el mundo.

En conclusión, entendimos el cuerpo en la escuela como un eje articulador e integrador del conocimiento y como el conocimiento mismo; la reflexión nos permitió también develar la posibilidad que tenemos de romper y renovar los esquemas tradicionales de la formación, los métodos de evaluación, la didáctica, la relación con el otro y con los otros. Aportó a la criticidad sobre la realidad en estudiantes y docentes, nos instaló como sujetos políticos, y nos permitió la conexión entre conceptos y materialidades como relatos, pintura, literatura, números, música, ciencia, entre otros, que pasaron de ser objetos a convertirse en materialidades afectantes para relacionarnos de otra forma con la educación y por supuesto con el mundo. La reflexión también nos permitió despojarnos un poco de la mirada al cuerpo como exento de pensamiento para pensarlo ahora desde la razón corporal que es capaz de crear, cuestionar y resistir por medio de la danza, el movimiento, o de diferentes disciplinas como las ciencias, las matemáticas, las artes o las humanidades.

Es evidente que la enseñanza básica se ha encapsulado en la reproducción, una suerte de acorazamiento de los

cuerpos que no da pistas para los procesos de creación en el ámbito formativo. En este sentido, sería importante pensar el aula como lugar de encuentro con otros saberes y otras metodologías que inviten a la experiencia creadora, pues los cuerpos sí pueden configurarse en la escuela y en otros espacios en experiencias de potencia, de resistencia y de producción, en términos de creación como apalancamiento para explorar de otras maneras en la formación, permitiendo así un despliegue epistémico frente a lo que puede ser un cuerpo-sujeto en el mundo en clave educativa.

Para lograr esto, es necesario eliminar los miedos de arriesgarnos con métodos novedosos y genuinos pues estos nos permiten la exploración de la potencia creadora de los cuerpos en diferentes escenarios formativos.

Referencias

- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Nueva Visión. <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/althusser/>
- Arboleda, R. (2010). Cuerpo y pedagogía. *Educación Física y Deporte*, 19(2), 83-91. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3787/3654>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Canal REC Latinoamérica. (2017). *Estética, política y vida* [video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=IdiYkGhn9DM>
- Citro, S. V. y Rodríguez, M. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. *Movilización de saberes encarnados en la universidad. Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 23-56. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n1>
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47.

- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona] Repositorio TDX Tesis doctorales en Xarxa.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gallo, L. E. (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Funámbulos.
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39, 199-205.
- Gallo, L. E. y Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cuadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143215>
- Humboldt, W. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Anthropos.
- Illán, R. y Nuria, M. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación em Revista* [en línea] (41), 17-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076003>
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila. <https://isfd133-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf> falta ciudad
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- Nietzsche, F. (1970). *Así habló Zarathustra*. Círculo de lectores.
- Nietzsche, F. (2018). *La gaya ciencia*. Verbum.
- Noyola, G. (2011). *Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia*. Horizontes Educativos.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Ediciones de la U [Issue April].
- Pedraza, Z. (2009). Derivas estéticas del cuerpo. *Desacatos*, 30, 75-88.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: El uso de los sentidos y la educación somática. *Calle 14: Revista de Investigación en el campo del Arte*, 44-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514004>
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella, J. (2017a). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación* Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bits-tream/2445/129632/1/9788491680222%28CreativeCommons%29.pdf>
- Planella, J. (2017b). *Cuerpo, educación y conflicto. Meditaciones desde la Pedagogía Sensible. Coloquio Internacional en Estudios Sociales del Cuerpo*. “Cuerpos, conflictos y territorios” 31 de agosto al 1 de septiembre. Villavicencio: Universidad de los Llanos. https://www.academia.edu/34463181/CUERPO_EDUCACION_Y_CONFLICTO._Meditaciones_desde_la_Pedagogia_Sensible
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos: Emancipaciones desde y más allá de Jacques Ranciere*. Barcelona: Herder.
- Reales, M. y Gamboa, M. (2020). El cuerpo, un universo de significados: la instrumentalización corporal en la web y la descoporeización en la escuela. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*. 45-77. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5994/6053>
- Reales, M. V., Osorio, J. y Conde, G. (2021). Proyecto Soma “La reina roja.” EN IDEP (Ed.), *Premio a la Investigación e Innovación Educativa Experiencias 2020* (pp. 160-176). Bogotá.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Orbis.
- Zabludovsky, G. (2013). El concepto de individualización en la sociología clásica y contemporánea. *Política y Cultura*, 229-248. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26727013011>
- Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía. MeáeWin*: Facultad de Educación, 13(29-30), 41-49.