

NUEVAS PEDAGOGÍAS DE CUERPO PARA LA  
TRANSFORMACIÓN DE LAS  
SUBJETIVIDADES SUBORDINADAS EN SUBJETIVIDADES  
EMANCIPADAS

GAVIOTA MARINA CONDE RIVERA  
ÉRIKA RAMOS MÉNDEZ

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE  
MAGÍSTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
DIRECTORA: LUZ MARINA ECHEVERRÍA LINARES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y CINDE  
PROGRAMA DE MAESTRÍA  
EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, COLOMBIA

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

PRESIDENTE DEL JURADO

---

---

---

JURADO

---

---

---

JURADO

---

---

---

## CONTENIDO

<b>Índice de cuadros</b> . . . . .	vii
<b>Resumen</b> . . . . .	viii
<b>Abstract</b> . . . . .	viii
<b>Resumen analítico en educación</b> . . . . .	ix
<b>Agradecimientos</b> . . . . .	xiii
<b>Introducción</b> . . . . .	xiv
<b>1. Justificación</b> . . . . .	1
<b>2. Objetivos</b> . . . . .	3
2.1 Objetivo general . . . . .	3
2.2 Objetivos específicos . . . . .	3
<b>3. Marco conceptual</b> . . . . .	4
3.1 Perspectiva epistemológica . . . . .	4
3.1.1 <i>Educación y pedagogía: nuevas perspectivas para la edificación de sujetos emancipados</i> . . . . .	6
3.1.2 <i>Problemas actuales en la educación formal: la escuela como lugar de reproducción o de transformación social</i> . . . . .	9
3.1.3 <i>Las educaciones contemporáneas: propuestas para la conformación de subjetividades emancipadas</i> . . . . .	12
3.1.4 <i>Una educación para la inclusión: afirmación de la diferencia y la diversidad de expresiones del sujeto</i> . . . . .	14
3.1.5 <i>La ciudad como espacio en el que también se educa y en la que se visibiliza el cuerpo-sujeto: escuela ciudad – ciudad escuela</i> . . . . .	15

CONTENIDO	v
3.1.6 <i>Una pedagogía orientada al empoderamiento de los sujetos</i> . . . . .	17
3.1.7 <i>Las pedagogías críticas y la constitución de subjetividades emancipadas</i> . . . . .	19
3.1.8 <i>Nuevas Pedagogías de Cuerpo (NPC)</i> . . . . .	21
3.1.9 <i>Relación de las NPC planteadas por Planella</i> . . . . .	26
3.2 Cuidado y conocimiento del sí-mismo: las rutas para la construcción de subjetividades emancipadas . . . . .	32
3.3 El cuerpo se narra desde el sí-mismo. . . . .	38
3.3.1 <i>Genealogía del cuerpo</i> . . . . .	40
3.3.2 <i>Socialización de la experiencia corporal</i> . . . . .	45
3.3.3 <i>Apropiación del sí-mismo</i> . . . . .	49
<b>4. Marco metodológico</b> . . . . .	<b>53</b>
4.1 El por qué de la sistematización de experiencias. . . . .	53
4.2 El instrumento . . . . .	55
4.3 Contextualización de la población . . . . .	57
4.4 Procedimiento. . . . .	57
4.4.1 <i>Selección de la muestra</i> . . . . .	58
4.4.2 <i>Estructura metodológica del proceso</i> . . . . .	59
4.4.2.1 <i>Planeación del trabajo</i> . . . . .	61
a) <i>Formación del equipo de trabajo</i> . . . . .	61
b) <i>Ejes temáticos de indagación</i> . . . . .	61
c) <i>Trabajo de campo</i> . . . . .	62
d) <i>Categorías de análisis de la información</i> . . . . .	63
<b>5. Resultados de la implementación de los instrumentos metodológicos y de la observación de la situación problema</b> . . . . .	<b>66</b>



CONTENIDO	VI
5.1 Escenarios de la corporeidad . . . . .	66
5.2 Desestructuración de la subjetividad subordinada . . . . .	73
5.3 Cuerpo simbólico . . . . .	80
<b>6. Contraste de los resultados con la teoría y los supuestos . . . . .</b>	<b>86</b>
6.1 Nuevas Pedagogías de Cuerpo (NPC) y escenarios pedagógicos (EP) . . . . .	87
6.2 Sujeto emancipado, sujeto subordinado . . . . .	91
6.3 Cuerpo intersubjetivo . . . . .	95
<b>7. Conclusiones generales . . . . .</b>	<b>99</b>
<b>Referencias bibliográficas . . . . .</b>	<b>102</b>
<b>Anexos . . . . .</b>	<b>105</b>
Anexo No. 1: Descripción de los Escenarios Pedagógicos . . . . .	105
Anexo No. 2: Convenciones de las categorías de análisis usadas durante el proceso de análisis de la información en ATLAS.ti® . . . . .	131
Anexo No. 3: Registro videográfico de los Escenarios Pedagógicos (incluido en el DVD adjunto) . . . . .	134

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 3-1: Nuevas Pedagogías de Cuerpo . . . . .	31
Cuadro 3-2: Relaciones entre el mundo y el sujeto. . . . .	33
Cuadro 3-3: Productos del <i>ethos</i> . . . . .	35
Cuadro 3-4: Relaciones existentes entre Merleau-Ponty, Le Breton y Foucault . . .	39
Cuadro 3-5: El cuerpo-sujeto. . . . .	52

## **RESUMEN**

A partir de la sistematización con enfoque empírico de interés emancipatorio se analizan los escenarios pedagógicos en los que se desarrollan las Nuevas Pedagogías de Cuerpo, buscando establecer los aportes que esta propuesta pedagógica hace al inicio de un proceso de transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. Se considera que es a partir de los ejercicios del cuidado de sí y el conocimiento de sí que el cuerpo-sujeto puede realizar la transformación para constituirse en un sujeto emancipado como fuente de poder desde sí.

## **ABSTRACT**

From the vantage point of the empirical approach systematization of emancipatory interest, the pedagogical scenarios in which the New Body Pedagogies develop are here analyzed. This is done with the purpose of trying to determine the contributions which this pedagogical proposal makes from the very outset of the process of transforming subordinated subjectivities into emancipated subjectivities. It is due to both the care-of-the-self and the knowledge-of-the-self exercises that the body-subject is able to carry on the transformation process which will enable it to constitute itself as an emancipated subject that bases its empowering source from its very self.

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

<b>PAÍS:</b>	Colombia
<b>TIPO DE DOCUMENTO:</b>	Tesis de grado de maestría
<b>ACCESO AL DOCUMENTO:</b>	CINDE – UPN
<b>TÍTULO DEL DOCUMENTO:</b>	<i>Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas</i>
<b>AUTORAS:</b>	GAVIOTA MARINA CONDE RIVERA ÉRIKA RAMOS MÉNDEZ
<b>DIRECTORA:</b>	Luz Marína Echeverría Linares
<b>PUBLICACIÓN:</b>	2008
<b>LUGAR:</b>	CINDE – UPN
<b>PÁGINAS:</b>	xvii + 134pp.
<b>PALABRAS CLAVES:</b>	Nuevas Pedagogías de Cuerpo, Escenario Pedagógico, Subjetividad, Subjetividades subordinadas, subjetividades emancipadas, cuerpo, cuerpo–sujeto y desestructuración
<b>DESCRIPCIÓN:</b>	Este proyecto de investigación es una sistematización con enfoque empírico de interés emancipatorio, que buscó organizar la experiencia vivida en los escenarios pedagógicos organizados a partir de las nuevas pedagogías de cuerpo, que tienen como finalidad realizar transformaciones de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas.

- FUENTES PRINCIPALES:**
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
  - Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México / Madrid: Siglo XXI.
  - Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
  - Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
  - Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.
  - Planella, J. (2006). *Cuerpo, educación y cultura*. Bilbao: Disclée de Brower.
  - Ramírez, J. E. (2007). Sistematización de experiencias educativas: producción de conocimientos pedagógicos desde y sobre las experiencias educativas. En: J. E. Ramírez (Ed.), *Módulo: Sistematización de experiencias: Posibilidad de producción de conocimiento teórico-práctico* (pp. 8–45). Bogotá: CINDE.

**CONTENIDO:**

Al interior de este proyecto de investigación se encuentra inicialmente una descripción de la problemática que llevó a las investigadoras a plantear una propuesta enmarcada en las nuevas pedagogías de cuerpo, en donde la pretensión inicial es la deconstrucción de los participantes que se encuentran en los escenarios pedagógicos.

A continuación se encuentra un marco conceptual que está constituido por tres referentes teóricos, a saber: educación y nuevas pedagogías de cuerpo, subjetividad y cuerpo. En un tercer momento se encuentra el marco metodológico en donde se explica tanto el procedimiento como la planeación del trabajo de campo.

Para continuar así con el capítulo en el que se hace referencia a los resultados de los análisis de la información recogida a través del sistema de análisis de información cualitativa ATLAS.ti<sup>®</sup>, en donde se exponen las potencialidades e inconvenientes que tiene la aplicación de las nuevas pedagogías de cuerpo en escenarios escolarizados.

Lo anterior da lugar a un apartado en donde se encuentra la triangulación de los referentes teóricos, los hallazgos de la sistematización y los presupuestos investigativos. Por último se encuentran las conclusiones y el listado de los referentes teóricos utilizados para la estructuración de este proyecto de grado.

**METODOLOGÍA:**

Sistematización desde un enfoque empírico de interés emancipatorio, que permite recoger la experiencia e interpretarla a la luz de los supuestos conceptuales y teóricos para hacer una reflexión crítica sobre las prácticas educativas.

**CONCLUSIONES:**

**(1)** La sistematización permitió establecer que las NPC son el eje vertebral de una pedagogía crítica centrada en la corporeidad, pues es a partir de las propuestas que se generan en los EP que se da la resistencia al confrontar las estructuras objetivas de los sujetos que fueron objeto de estudio.

**(2)** La subordinación tiene tres niveles: alta, media y baja, los cuales corresponden a los permisos culturales que se da el sujeto al entrar en interacción ya sea con pares o con figuras que representan el poder.

(3) El cuerpo-sujeto es el dispositivo sensible por medio del cual se puede llegar a los participantes con propuestas contundentes de carácter humano; el cuerpo-sujeto se convierte en el canal que posibilita el contacto y la integración con el otro y con el mundo, de esta manera los cuerpos-sujetos se encuentran en el proceso de transformación de su subjetividad.

**FECHA DE ELABORACIÓN** Junio 2 de 2008

**DEL RESUMEN:**

## AGRADECIMIENTOS

COMO LAS MANOS de un labrador que escogen la mejor semilla y prepara la tierra en donde la esperanza será albergada. Como el trabajo del labrador que cuida su cultivo y espera con paciencia a que la semilla brote del vientre que la contiene para dar frutos. Como la alegría del labrador que cosecha los dones de su amor.

Así mismo hemos sido labradas por las madres, los padres, los hermanos y las hermanas, los sobrinos, los amigos, quienes con su compañía incondicional, siempre presente, han nutrido a las semillas que germinan hoy con este trabajo.

Al sabio, grande y buen amor de un hombre quien fue el sol que nos orientó con generosidad en los momentos en que la oscuridad de la incertidumbre nos amenazaba.

A la fuerza femenina que encierra una mujer que supo leer en nosotras los símbolos manifiestos de intereses que se encontraban en un deseo común.  
A ti amiga, compañera, quien desde la fraternidad me permitió volar con alas de pasión.



## INTRODUCCIÓN

**P**LANTEAR QUE el centro de la actividad de los sujetos es la vida cotidiana o el mundo de todos los días, conlleva la aceptación de la tesis, según la cual es en dicho espacio donde tales sujetos definen su actitud natural, su actitud ante el mundo, donde se reflejan los elementos que le dan sentido a la vida. De ahí que las vivencias diarias sean situaciones llenas de significados, donde ha de haber una cierta correspondencia entre la actuación intencionada de los actores y la forma como está organizada la sociedad.

Es casi inconcebible suponer que no exista una relación directa entre sujeto y sociedad, porque cada uno de éstos construye a diario la cultura. Lo que se plasma en ella es, precisamente, la percepción que tiene el sujeto sobre su propio contexto. Por ello no se ha de deslindar al sujeto de su acción. Es allí donde el investigador, a través de la experiencia y la observación, devela esta relación de símbolos que constituyen el marco de la actuación social. Como lo sugiere Geertz:

[...] la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida. (Geertz, 2003: 87)<sup>1</sup>

Ahora bien, el cuerpo humano es el empaque flexible y maravilloso que no sólo contiene, sino *es* mente, consciencia, emociones y sentimientos, conformando un todo orgánico. Cada individuo, a medida que crece e interactúa con el otro y la alteridad en diversos ámbitos, utiliza el cuerpo como afirmación de su yo y como medio de contacto con ese otro, con la alteridad. Es la construcción social la que da forma a los cuerpos de los sujetos; por ello el sujeto es su cuerpo y se torna en el territorio donde esas significaciones se manifiestan y se muestran.

---

1. Para las referencias bibliográficas, consúltese el apartado con ese nombre al final del documento (pp. 102ss).

El cuerpo se expresa y habla en la cotidianidad a manera de respuesta sobre los variados estímulos que recibe del entorno en el que se desenvuelve: la familia, la escuela, el lugar de trabajo y los grupos de amigos. Pero estas respuestas se encuentran bajo la tutela de diferentes controles sociales (manuales de comportamiento) y culturales (tradiciones y creencias), los cuales imbuyen las posturas individuales en el seno de las relaciones sociales.

Este es el punto de partida que propicia la pregunta, por una parte, por *cómo se ha encarnado la ideología en los cuerpos, generando subjetividades subordinadas*. Se entiende aquí por 'ideología' todas aquellas manifestaciones que permean al sujeto desde lo social y lo cultural, y que son transmitidas por las instituciones: la escuela, la familia, etc. Y, de otra parte, la pregunta por *qué propuestas pueden surgir de una pedagogía crítica basada en la corporeidad, para desestructurar la ideología instaurada*.

En la presente investigación se recogerá y analizará una experiencia pedagógica en la que es central el desarrollo de las Nuevas Pedagogías de Cuerpo (en adelante, NPC), a través de la herramienta conceptual de sistematización con enfoque empírico de interés emancipatorio. Con miras a llevar a cabo esta indagación en torno a las NPC, se decidió tomar como objeto inmediato de estudio la experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y con estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), donde la formación tiene ora una orientación académica, ora está encaminada a desarrollar habilidades para el trabajo formal. En el primer caso se tomaron individuos de la UPN (estudiantes de la Facultad de Educación Física, Programa PC-LEF; en el segundo, individuos del SENA (estudiantes del Centro Nacional de Hotelería, Turismo y Alimentos). De este modo, el trabajo desarrollado con los cinco grupos conformados en estos dos escenarios pedagógicos (en adelante, EP) estuvo encaminado a suscitar y a evaluar procesos de transformación de subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas.

La experiencia lograda y analizada a partir de la aplicación de las NPC en los diferentes EP se ha organizado en cuatro capítulos que se describen a continuación.

En el **primer capítulo** se expone la argumentación teórica que guía este trabajo investigativo. Para ello se introducen tres grandes conceptos. El primero se refiere a cómo distintas pedagogías —las llamadas NPC— han conformado un fundamento hermenéutico que fundamenta una praxis encaminada a promover subjetividades emancipadas. El segundo concepto se refiere a la subjetividad y a cómo ésta se ha constituido a partir de las relaciones que el sujeto establece con la alteridad en los diferentes espacios de socialización. Finalmente está el concepto de cuerpo, en donde se hace referencia a cómo la cultura ha constituido un cuerpo-sujeto subordinado a los mecanismos de control que se dan en las instituciones.

En el **segundo capítulo** se encuentra el marco metodológico requerido para organizar la información encontrada en los EP, a partir del uso de la sistematización empírica de interés emancipatorio.

El **tercer capítulo** presenta los análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de dos instrumentos metodológicos, a saber: en primer lugar, la puesta en práctica de los escenarios pedagógicos diseñados por las investigadoras, los cuales permitieron explorar las diferentes pedagogías que conforman las NPC. En segundo lugar, el análisis sistemático de los videos, las fotografías, las narrativas de los participantes y los diarios de campo sobre cada EP. Dicha sistematización se efectuó con ayuda del sistema de análisis de información cualitativa ATLAS.ti®.<sup>2</sup> De este modo se lograron apuntalar y especificar ciertas características de las NPC, al tiempo que se permitió evidenciar la transformación de las subjetividades subordinadas de los participantes en subjetividades emancipadas.

El **cuarto capítulo** da cuenta de la triangulación de los análisis de los resultados de la sistematización, en relación con la teoría y los supuestos planteados por las investigado-

---

2. Versión 5.2. ATLAS.ti® es un software privativo (*proprietary software*) de análisis cualitativo, producido por Scientific Software Development GmbH (<http://www.atlasti.com/>).

ras. En dicho capítulo se delimitan los alcances, inconvenientes y potencialidades de las NPC para lograr subjetividades emancipadas.

Las pretensiones de los alcances de este trabajo de investigación pueden llegar a abarcar nuevas prácticas pedagógicas que permitan reflexionar sobre el problema del cuerpo y el paso de subjetividades subordinadas a subjetividades emancipadas capaces de hacer propuestas para la transformación de sus contextos sociales y culturales.

# CAPÍTULO 1

## *Justificación*

**L**AS SOCIEDADES contemporáneas están soportadas por modelos económicos que fracturan la relación estado–sociedad. Esta fractura implica que las políticas públicas construidas desde el Estado no logran la satisfacción de las necesidades sociales. En efecto, en la actualidad se vislumbra que los índices de pobreza han aumentado y que los sujetos que se inscriben en un proyecto de nación no ven respetados sus derechos fundamentales.

La educación es uno de los elementos que puede coadyuvar al mejoramiento de las condiciones sociales; sin embargo, lo que se observa de hecho, es que la inversión en educación es mínima y su calidad baja, lo cual contribuye al aumento de los índices de deserción estudiantil. Asimismo, y con relativa independencia de lo anterior, la educación se halla actualmente sumida en una crisis, de la cual es en principio responsable la *escuela*, concebida como institución del estado. Ello se debe a que ésta se ha distanciado de las necesidades de los sujetos y se sigue configurando bajo un marco de acción que atiende a la racionalidad instrumental, en donde los sujetos son tratados como individuos ahistóricos y con cuerpos objetivos.

En principio, la educación debería poder ayudar a la resolución de esta crisis humanitaria, ya que es a partir de ella que los sujetos pueden entrar en diálogo entre sí, con miras a buscar solución a los problemas sociales con los que se enfrentan. Apuntando a ello, la pedagogía se presenta como el dispositivo reflexivo de la educación, ya que es el referente esclarecedor autorreflexivo del proceso educativo. Por ello ha de poder generar en su ejercicio nuevas referencias sobre las prácticas educativas que surjan desde lo local, permitiendo encontrar las relaciones que se pueden establecer entre los saberes contextuales, los saberes disciplinares y los saberes del cuerpo–sujeto como territorio no

fragmentado. Con ello es posible propiciar un diálogo permanente que permita al sujeto el cuidado y el conocimiento del sí-mismo —los dos principios de la emancipación—, para así poder afrontar de manera crítica las problemáticas sociales.

Es apuntando a ello que esta investigación busca establecer, a partir del análisis de los escenarios pedagógicos en los que se desarrollan las NPC, cuáles pueden ser los aportes de estas metodologías a la constitución de subjetividades emancipadas, en la medida en que es el cuerpo-sujeto el que se reconoce a partir de la auto-percepción (propiocepción) y el que descubre su potencialidad como sujeto emancipado que puede reconocerse a sí mismo como fuente de poder.

Por ello, las investigadoras pretenden responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera se transforman las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas a partir de las NPC? Para responder lo cual, se han de tener en cuenta otras dos preguntas: ¿qué conceptos de cuerpo, sujeto y subjetividad están implícitos en el abordaje que se hace desde las NPC? Y ¿cuáles son los alcances, inconvenientes y potencialidades, establecidos a través del proceso pedagógico, recogido por medio de la sistematización de los resultados ofrecidos por las NPC, para lograr subjetividades emancipadas?

A partir de los resultados obtenidos, se plantearán los alcances, inconvenientes y potencialidades de las NPC. En otras palabras, se evaluará cómo, y en qué medida, las NPC pueden concebirse como herramientas que contribuyan al desarrollo individual y colectivo de los sujetos de la investigación, los cuales, son base para la apropiación y el conocimiento de sí mismos y de sí mismas.

## CAPÍTULO 2

### *Objetivos*

#### **2.1 Objetivo general**

**A** partir de las situaciones observadas, sistematizar la experiencia pedagógica desarrollada, teniendo como base la implementación de NPC, con el fin de encontrar transformaciones en las expresiones de la subjetividad de quienes participaron en la experiencia.

#### **2.2 Objetivos específicos**

- 1) Establecer, desde la teoría, cuáles son los conceptos de cuerpo y subjetividad que se abordan en las NPC.
- 2) Evidenciar, por medio de la sistematización empírica de interés emancipatorio, las vivencias que surgen de los EP guiados por las NPC como dispositivos para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas.
- 3) Contrastar entre sí los hallazgos prácticos y teóricos, y los supuestos de las investigadoras, para esclarecer los alcances, inconvenientes y potencialidades establecidos durante la sistematización de las NPC para alcanzar subjetividades emancipadas.

## CAPÍTULO 3

### *Marco conceptual*

**E**N ESTE CAPÍTULO se busca señalar los aportes teóricos existentes en relación a la educación y la pedagogía, la subjetividad y el cuerpo, para poder establecer una ruta conceptual alternativa que pueda ser aplicada en diferentes espacios de educación formal e informal, con miras a la conformación de subjetividades emancipadas. Para hacer ello, en la sección § 3.1 se discutirán tanto las relaciones existentes entre escuela y educación, y sus problemas actuales, como también el surgimiento de nuevas prácticas pedagógicas que buscan resaltar al cuerpo-sujeto como agente primario de la acción educativa. En la sección § 3.2 se trabaja el problema de la subjetividad desde el cuidado y el conocimiento del sí-mismo, como aporte sólido a la transformación de subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. En la sección § 3.3 se plantea que el cuerpo ha sido históricamente tratado como un objeto de manipulación y moldeamiento, funcional a las estructuras del poder dominante. Por ello se realiza una propuesta que redimensione al cuerpo, al encontrar el reflejo del sí-mismo como cuerpo en el cuerpo del otro. Finalmente en la sección § 3.4 se presentarán las relaciones existentes entre estos tres referentes teóricos que permiten construir la ruta metodológica que guió el trabajo de campo.

#### **3.1 Perspectiva epistemológica**

Es a partir de la sistematización con enfoque empírico de interés emancipatorio que es posible rescatar las potencialidades e inconvenientes que tienen las Nuevas Pedagogías de Cuerpo (NPC) en los escenarios escolarizados para la emancipación de los sujetos. Asimismo, este tipo de sistematización necesita de referentes teóricos que le permitan realizar un contraste con la realidad, para con ello validar la práctica educativa al hacer



una descripción densa, en donde se tiene en cuenta lo surgido en la práctica pedagógica a la luz de los referentes teóricos.

A partir de la consulta a autores especializados en los temas centrales de esta investigación, se establecieron unas categorías teóricas, las cuales sirvieron de base para generar una interpretación de los instrumentos de observación. En este sentido, Jordi Planella (2006) particularmente aporta desde las ocho pedagogías que, según él, deben tenerse en cuenta en los escenarios escolarizados para romper con la mirada que se tiene hacia el cuerpo diferente, anunciadas en la introducción de este informe de investigación.

En esta misma línea se consideraron pertinentes los análisis que Henry Giroux (1992) realiza sobre las pedagogías críticas, pues éstas enuncian la emergencia de la subjetividad subordinada para configurar un cuerpo sujeto emancipado. De forma similar, Paulo Freire (1970, 1997, 2004) plantea que los sujetos subordinados son el resultado de la educación bancaria.

Por su parte Michel Foucault (1990) pone sobre la mesa una tesis, de acuerdo con la cual el sujeto emancipado puede llegar a serlo sólo si tiene un cuidado y un conocimiento de sí mismo a través de unas prácticas que él ha denominado ‘tecnologías del yo’, con las cuales el sujeto podrá desestructurar el *ethos*. Dicho *ethos*, como lo señala David Le Breton (1995 y 2002), ya está dispuesto para que el sujeto se apropie de él.

Asimismo, según Maurice Merleau-Ponty sugiere que el mundo en el que interactúa el sujeto construye la subjetividad (cf. Merleau-Ponty, 1984, esp. Parte I; cf. también Acebes, 1995). Con todo, el autor considera que el sujeto no es pasivo ante lo que el *ethos* le señala, puesto que está en capacidad de transformarlo de manera crítica a partir de las percepciones que recibe en su cuerpo, las cuales le generan la necesidad de revertir con su acción dicha transformación. Es por ello, precisamente, que al ser sujeto se es cuerpo. Ahora bien, cuando Merleau-Ponty señala que el cuerpo y el sujeto son una unidad en sí misma, se opone a los planteamientos de Platón y Descartes —entre muchos otros

pensadores— con respecto a que el cuerpo es una dualidad substancial compuesta por cuerpo y alma.

Por último, Pierre Bourdieu (1991) expone que las instituciones contienen en sí mismas normas que mantienen el orden, tanto en lo individual, como en lo corporal. Por ello, la repetición de prácticas conforma la *hexis* corporal.

Con los aportes dados por los diferentes autores, es posible construir el marco conceptual, el cual le da piso a la propuesta metodológica de esta investigación; pero que, asimismo, se constituye en las categorías teóricas con las cuales se analizó la información obtenida a través de los instrumentos de observación implementados en el trabajo de campo.

A continuación se verá más en profundidad cada una de las propuestas teóricas de los autores anteriormente señalados

### *3.1.1 Educación y pedagogía: nuevas perspectivas para la edificación de sujetos emancipados*

El cuerpo-sujeto se encuentra en el centro de la acción educativa, que se genera al interior de las instituciones sociales. Dicho cuerpo-sujeto de manera continua está estructurado dentro de un orden social que delimita sus formas de estar y de ver el mundo.

Plantear la discusión con respecto a qué es la educación, cuáles son sus problemáticas y cuáles las concepciones que en ella subyacen según los modelos económicos y políticos, es una tarea compleja y dispendiosa, acompañada de posiciones individuales que varían según las reflexiones críticas de cada individuo. Ello se debe a que el hecho educativo se encuentra atravesado por múltiples contradicciones, dilemas y paradojas, todo lo cual se ha ido construyendo social e históricamente.

En las versiones conservadoras y liberales de la educación la teoría ha sido fuertemente atrincherada en la lógica de la realidad tecnocrática y anclada a un discurso que encuentra su expresión fundamental en el intento de encontrar principios universales de la educación que están cimentados en el ethos del instrumentalismo o el individualismo al servicio propio. (Giroux, 1992: 22)

La educación se encuentra fuertemente vinculada a los proyectos sociales, éticos y políticos, puesto que está íntimamente referida a las prácticas educativas y a las prácticas de poder, hecho que conlleva a mirar el fenómeno educativo desde un marco contextual, es decir, desde un tipo de sociedad concreta e histórica donde se desarrolla, y donde está configurada, una concepción de mundo y una concepción de cuerpo-sujeto.

La sociedad actual ostenta problemáticas de tipo político y económico, las cuales chocan de hecho con los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) que toda persona puede y debe tener, y que todo estado debe garantizar. En particular, la política pública de los países latinoamericanos está actualmente enmarcada en los lineamientos de corte neoliberal, impuestos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (cf. Ramírez, 2007b: 9). Dichos lineamientos han contribuido de manera contundente a ampliar la brecha entre quienes pueden acceder a los bienes básicos tangibles —alimentos, abrigo, techo, servicios públicos, salud, educación, etc.— y bienes básicos intangibles —libertades civiles y políticas, integridad personal, etc.—, y quienes no pueden acceder a ellos.

Estas formas de organización económica han afectado las relaciones sociales, pues en la actualidad la supervivencia se ha convertido en un ‘sálvese quien pueda’, rompiendo con el orden social de solidaridad y colaboración. Esto ha dado como consecuencia

[...] un acelerado proceso de descohesión y ruptura del tejido social que diluyó relaciones e interacciones ancestrales asentadas en valores de solidaridad, cooperación y del buen vecino, la comunidad ya no volverá a ser lo que fue; además de que el rumbo de la política social ya no se orientó por criterios de solidaridad y de discriminación positiva, sometida al criterio de la eficiencia y la mercantilización. (Ramírez, 2007b: 9)

Este panorama de las relaciones sociales pone de presente que la diferencia entre cuerpos-sujetos se ha venido enmarcando dentro de la discriminación cultural. En los espacios de socialización se ha marginado el diálogo intercultural, limitando así la posibilidad de llegar a acuerdos sobre las formas como deben ser tratados los problemas

sociales. De hecho, en pocas ocasiones se les pregunta a los integrantes de las comunidades cuáles son las perspectivas de mundo y de futuro que tienen para generar planes de desarrollo que se hallen de acuerdo con sus necesidades particulares.

Por lo tanto, los modelos políticos y económicos, al ser modelos de poder, demandan un tipo particular de ser cuerpo-sujeto. De acuerdo con tal tipificación, el hecho educativo debe dirigirse a la constitución de cuerpos-sujetos con capacidad productiva, pero referido a los entornos y dirigido a la reflexión y la posición crítica.

La educación debe, pues, poder ser analizada en relación con las funciones que cumple en la sociedad, con el fin de entrever hasta dónde ella pretende tener la función de conservación y reproducción de los modelos políticos y económicos, es decir, de mantener las estructuras de poder que conforman a los cuerpos-sujetos subordinados. Esta concepción educativa corresponde a lo que Freire ha denominado el ‘modelo bancario’ de la educación, según el cual el estudiante es un objeto vacío al cual se le introduce la información necesaria, mientras que, por su parte, el profesor administra dicha información de tal manera que sólo ‘enseña’ lo necesario—es decir, lo que el currículo oficial indica que hay que enseñar (cf. Freire, 1970: 72ss).

En contraste con dicho modelo, es posible concebir otro, de acuerdo con el cual la educación ha de contribuir con la renovación y transformación de la vida sociocultural del ser humano, con miras a que el cuerpo-sujeto sea un agente activo de su mundo, es decir un cuerpo-sujeto emancipado, en donde él y la comunidad sean quienes rompan con el tipo de educación dominante y se avance en el hecho educativo. Esto conlleva a una interpretación diferente del significado de la educación, en término de una ‘concepción desde el cambio’.

Las contradicciones internas del fenómeno educativo reflejan las contradicciones de la sociedad; pero, al mismo tiempo, la educación puede llegar a constituir un medio por el que el cuerpo-sujeto se emancipe, de ahí que, tome conciencia de las contradicciones de su entorno y desde allí se constituya en un transformador de su realidad. La riqueza

de la educación radica en su potencialidad para reorganizar las relaciones que pueden establecerse en ella. Cuando el sujeto concibe a la educación como un proceso socializador, donde hay una construcción individual y colectiva de reaprendizajes de la vida y el mundo, puede entonces, gracias a esta interpretación, lograr la buscada transformación de su realidad, por lo tanto su emancipación.

Es así que, en esta nueva sociedad de la información, el papel de la educación es el de generar un conocimiento que ofrezca a los sujetos las habilidades necesarias para ser críticos de dicha sociedad. Entre estas habilidades se hallan: la selección y procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, las habilidades para el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad—todos los cuales son conocimientos necesarios no sólo en los escenarios de mercado de trabajo, sino también, y de manera más crucial, en los escenarios culturales y de la vida social.

### *3.1.2 Problemas actuales en la educación formal: la escuela como lugar de reproducción o de transformación social*

Los estamentos sociales se encuentran en crisis debido, en gran medida, a los cambios generados por la nueva sociedad de la información, la cual ha forjado transformaciones en los procesos de producción. Esta situación ha obligado a la escuela a asumir reformas educativas de tipo taylorista, basadas en la fragmentación de los saberes en destrezas objetivables (cf. Flecha & Tortajada, 1999: 24). Asimismo, la escuela está concebida en términos tales, que no puede sino vérsela como formadora de capital humano, en donde se educan individuos ahistóricos y objetivables, constituyéndose así en un aparato social y hegemónico para la transmisión y reproducción del conocimiento.

Esto ha conllevado a que la escuela en la actualidad sea un estamento social que ha sido cuestionado debido al hecho de encontrarse aislado de los procesos sociales que ocurren fuera de su ámbito. El tipo de prácticas que la escuela genera, evidencia que se sigue educando a los seres humanos sobre la base de una racionalidad instrumental, que

fractura al cuerpo-sujeto, quien es tratado como un objeto al cual se le mide y se le cuantifica, lo cual entra en pugna con las tendencias contemporáneas de la educación.

Se puede, entonces, señalar que la crisis de la escuela se debe a que ésta sigue sumida en el paradigma de la educación clásica o de la escuela tradicional, sin reconocer que la educación ha avanzado en sus discursos, rebasando las fronteras del estamento educativo. De este modo se hace evidente el divorcio que en la actualidad se presenta entre las pretensiones de la *educación* y las pretensiones de la escuela.

Las diferencias entre educación y escuela que fundamentan la crisis son las siguientes: en *primer* lugar, la escuela es reproductora de conocimiento y vertical en sus relaciones, debido a que en ella la construcción de conocimiento está atada al currículo y a las disciplinas que son transmitidas e interpretadas por un solo agente educador: el maestro. Allí niños, niñas y jóvenes no pueden ser partícipes del proceso, ya que el maestro es el que sabe y transmite el conocimiento.

En contraste con ello, la educación liberadora supone otra perspectiva, desde la cual reconoce la palabra del otro; todos los participantes —niños, niñas, maestros, maestras y comunidad— son agentes educadores activos de su propio proceso educativo. El trabajo es grupal y no está previamente diseñado (como sí lo está en la escuela tradicional), sino que éste se va construyendo de manera progresiva, al estar mediado por los intereses de los actores educativos. El maestro es el animador, dinamizador y acompañante de esa construcción de conocimiento, en donde cabe el sorprenderse ante lo que se cree conocido.

En *segundo* lugar, la escuela tradicional busca formalizar la educación, asumiéndola como causa-efecto desde la evaluación, donde la respuesta se valida desde el saber único que se supone tiene el maestro. Por el contrario, en la educación liberadora, el saber se construye y se comparte; todos los actores de la práctica educativa tienen algo que decir y aportar. Allí se aprende sobre lo que se quiere aprender, no sobre lo que se debe aprender.

En *tercer* lugar, mientras que la educación es socialmente necesaria para todo sujeto, la escuela no lo es. Aunque teóricamente hablando sería posible para un individuo existir sin educación, en la práctica esto conllevaría una serie de implicaciones socioeconómicas por principio indeseables, pues su ausencia traería como consecuencia una baja calidad de vida.

La educación, empezando por la atención y educación de los niños pequeños y prosiguiendo con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, es fundamental para la capacitación del individuo, la eliminación de la pobreza, en el hogar y en la comunidad, y un mayor desarrollo social y económico. (CRFME, 2000: § 51)

Todo sujeto necesita de algún tipo de educación, la cual no necesariamente tiene que ser escolarizada. Precisamente el punto que se quiere mostrar es que es posible concebir la educación con independencia de la escolarización.

En *cuarto* lugar, al ser la escuela tradicional un aparato imitador y repetidor de ideas, los niños, las niñas y los-las jóvenes pierden su interés por el conocimiento, pues su actitud frente a éste es la del deber-ser, la del responder a la norma, residiendo el esfuerzo productivo exclusivamente en la memorización. La escuela simula y enmascara la práctica educativa, haciéndola pasar por un proceso de aprendizaje significativo para la vida. En contraste con ello, la educación liberadora convierte ese deber-ser en un poder-ser, en virtud del cual la relación que el educando tiene con el conocimiento es de re-creación e innovación. En la educación, con esta perspectiva, no puede haber verdades absolutas. Precisamente en ella se retoman los errores y las preguntas de niños y niñas para ser contrastados en sus espacios de socialización.

En *quinto* lugar, la escuela reconoce que a ella asisten individuos, concebidos como unidades elementales con capacidades de aprendizaje, los cuales han de ser tratados de manera objetiva y objetivante, es decir, como objetos. En contraste, la educación liberadora plantea que son sujetos los que conforman la comunidad educativa, en donde cada uno llega al escenario pedagógico con sus percepciones, lenguajes y argumentos particu-



lares. Por ello se plantea que la educación se desarrolla alrededor de los intereses y deseos de los sujetos, mientras que la escuela llena al individuo de conocimientos.

Es por ello que se plantea que en la escuela es necesario darle un lugar prioritario a la emergencia del cuerpo-sujeto, en tanto procesos cognitivos, emocionales y perceptivos, que permitan el reconocimiento de sí mismo para desestructurar las miradas que se tienen sobre el mundo y de esta manera aportar a la construcción de cuerpos-sujetos emancipados.

Frente a este panorama sobre educación y las exigencias de la contemporaneidad, es pertinente preguntar lo siguiente: ¿cuáles han de ser las propuestas que rompan con los paradigmas sobre los que está fundada la modernidad, con miras a deconstruir las ideologías dominantes, que siempre involucran metodologías bancarias?

La perspectiva que el presente proyecto de investigación defiende considera que la educación liberadora es en la actualidad una propuesta orientada a deconstruir las metodologías bancarias en educación, habida cuenta de que la educación —en sí misma como sistema— no conduce a la emancipación del sujeto; pues siempre han existido propuestas educativas que intentan ‘domeñar’ al estudiante, dejando de lado su subjetividad.

De lo anterior surge el siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son las propuestas educativas liberadoras que se proyectan desde una perspectiva emancipatoria y que buscan romper con los paradigmas sobre los que está fundada la modernidad, con miras a deconstruir las ideologías dominantes, que siempre involucran metodologías bancarias?

### *3.1.3 Las educaciones contemporáneas: propuestas para la conformación de subjetividades emancipadas*

Para afrontar la crisis actual de la educación en los ámbitos educativos escolarizados, se torna necesaria la creación de un nuevo sistema educativo, cuyo objetivo sea la formación de sujetos dotados de una capacidad crítica tal, que por medio de ella éstos se empoderen de los procesos sociales.



La meta del sistema educativo colombiano debe ser el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva, la conciencia social y la conciencia ecológica en tanto global como local. Esto sólo se logra si se transforman las estructuras fundamentales y se suministran elementos que permitan la mejor y más pertinente aplicación del saber, elementos que puedan adaptarse a situaciones reales en continua transformación. (Presidencia de la República / COLCIENCIAS, 1996: 36)

El saber es pertinente, por cuanto responde a las necesidades de las comunidades en las cuales se inscribe. Por ello se realiza un llamado a las agrupaciones educativas para que se asocien y puedan establecer los modos de educar a partir del diálogo intercultural y crítico. Tal diálogo ha de verse reflejado en las capacidades que han de adquirir los sujetos participantes, capacidades necesarias para las transformaciones que éstos hayan de llevar a cabo sobre su realidad.

Siguiendo la propuesta de Touraine, dicho cambio de sentido significaría pasar de una escuela pensada en términos sociales clásicos, a una 'escuela del Sujeto, orientada hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios'. (Castañeda, 1999, citando a Touraine, 1997: 335)

Elsa Castañeda les llama la atención a los estamentos implicados en la acción educativa, instándolos a que realicen una reforma educativa con implicaciones mundiales, la cual haya de permitir la redefinición de los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas, el sentido y el significado que se le otorga (cf. Castañeda, 1999: 48).

Para que el sujeto logre emanciparse, la educación debe estar atravesada por políticas públicas articuladas intra- e intersectorialmente, las cuales garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, soportada en la emancipación de los sujetos. Estas políticas han de estar basadas en:

- [Un] enfoque de derechos y deberes.
- [Unos] principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.
- [Una] valoración y tratamiento integral de los conflictos.
- [El] respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible.

(Presidencia de la República / MinEducación, 2006: 8)

Las nuevas educaciones contemporáneas han de presentar de forma específica elementos suficientes para la configuración de cuerpos sujetos emancipados y críticos sobre las realidades que los conforman. Lo anterior sólo es posible si se permite que las expresiones subjetivas emerjan, a través del cuerpo-sujeto que se reconoce a sí mismo.

#### *3.1.4 Una educación para la inclusión: afirmación de la diferencia y la diversidad de expresiones del sujeto*

La educación en la contemporaneidad tiene el reto de romper con las barreras de la discriminación y segregación, las cuales se dan entre los sujetos debido a sus condiciones de raza, género, preferencias sexuales y diferencias culturales. La educación debe dar a comprender que la alteridad se encarna —toma cuerpo— en las distintas identidades sociales, culturales y corporales y que los sujetos aportan de hecho desde los escenarios pedagógicos.

Es por ello que en el Foro Mundial Sobre Educación se han trazado compromisos que busquen generar actitudes y comportamientos que incorporen la conciencia y el análisis de la disparidad entre los géneros (cf. CRFME, 2000: 19). Para dar espacio a este tipo de análisis, es necesario contar con dos elementos importantes: según el *primero*, la educación debe ser orientada hacia la interdisciplinariedad. Y de acuerdo con el *segundo*, está la educación que ha de estar contemplada desde la gradación, la cual debe ser asumida según la etapa de desarrollo y las necesidades propias de los estudiantes.

La diversidad cultural genera un reto para la educación desde la perspectiva de interculturalidad, ya que todos los alumnos deben poder lograr comprender las características de las minorías, con miras a que una cultura no desplace o margine a la otra. Para ello hay que trabajar en fomentar el respeto y la actuación, las cuales son actitudes de información, comportamiento y valoración. Esto en aras de establecer que la cultura mayoritaria debe existir teniendo en cuenta el conocimiento histórico de la cultura minoritaria, aplicando así estrategias para que las otras culturas existan.

3.1.5 *La ciudad como espacio en el que también se educa y en la que se visibiliza el cuerpo-sujeto: escuela ciudad – ciudad escuela*

Las relaciones sociales en la contemporaneidad están delimitadas por las relaciones que se establecen en el tiempo con relación al espacio. La vida se agota en el presente, no hay una revisión clara del pasado ni deseos para pensar en el futuro. Las personas viven en el presente, en la 'ahoridad', lo cual conlleva a la impermanencia de las realidad: lo que hoy es tangible, en el mañana se transforma o es desplazado por nuevas situaciones (cf. Tripaldi, 2005: 19).

Y es la ciudad, la arquitectura que el sujeto moderno ha construido, en donde se acelera cada vez más el ritmo de vida, y donde las relaciones sociales se consumen más rápidamente. Lo nuevo que circula en la ciudad pone en peligro lo que antes se conocía, pues las relaciones entre seres humanos han cambiado y los significados que desde allí se desprenden configuran nuevas lógicas de aprendizaje.

La ciudad pone al cuerpo-sujeto en el centro de la experiencia educativa, teniendo en cuenta que en la ciudad se hallan distintos tipos de cuerpos conformados por distintas subjetividades. En la ciudad las regulaciones corporales se hacen menos evidentes en cuanto a formas de vestir, hablar e interactuar con otros cuerpos-sujetos, por ello se puede afirmar que en la ciudad el cuerpo tiene un espacio para expresar su singularidad.

La relación construida entre educación y medio urbano se puede abordar desde tres dimensiones, donde no se da sólo una u otra, sino que sistemáticamente se suceden las tres.

Una *primera* dimensión se da cuando es posible aprender de la ciudad, ya que ella contempla una multiplicidad de relaciones. La ciudad es un entorno educativo y un sistema que afecta las situaciones educativas ocasionales de quienes habitan en la ciudad. Esa manera de habitar un mismo territorio en los tiempos libres debe responder respon-

sablemente a las necesidades de los ciudadanos, convirtiendo ese aprender de la ciudad como medio educativo privilegiado en un generador de más educación.

En una *segunda* dimensión se resalta la ciudad como agente o medio de educación; es decir, como vehículo de la acción educativa, como *fuentes generadora de formación y socialización*. Aquí la ciudad se convierte en espacio educativo informal, donde se reúnen a través de los cuerpos-sujetos elementos culturales que se entrecruzan, ofreciendo información, pero desarrollando creatividad en ellos. La calle, como escenario cotidiano en la ciudad, ofrece la posibilidad de construcción de lazos a partir de las representaciones sociales aprendidas, construidas y deconstruidas continuamente. La calle propicia en el sujeto la posibilidad de ser un autodidacta, de tener encuentros interculturales e intergeneracionales con los otros, proporcionando así los elementos vitales para un desenvolvimiento social—esto es, para la construcción de una idea de la vida en común. Siendo así como la ciudad genera espacios para que el cuerpo diferente transite, generando un mestizaje de formas de llevar y asumir el propio cuerpo.

Finalmente hay una *tercera* dimensión en la que se resalta la ciudad como contenido educativo, es decir, como generadora de conocimiento sobre sí misma, ya que estar en ella implica desarrollar y construir herramientas que permitan el habitarla y el recorrerla. Sin embargo, los ciudadanos le imponen a su experiencia con la ciudad diversas limitaciones, entre las cuales está, en primera instancia, la *superficialidad*. De acuerdo con esta primera limitación, la ciudad se vive sólo desde el ‘uso’ que se hace de ella, sin tener en cuenta la forma como se ha construido y como ella ha devenido lo que es. Por otro lado, una segunda limitación es la *parcialidad*, la cual se refiere al hecho de que sólo se aprende en la medida en que se vive y, por lo tanto, se determina por lo cotidianamente recorrido el barrio, la localidad, los trayectos, las instituciones, etc.

Desde la perspectiva de las dimensiones planteadas, aprender y aprehender la ciudad invita a leerla, a interpretarla, a criticarla y, de allí, a construirla y deconstruirla; por lo

tanto, la actitud crítica y participativa individual resultaría pues siendo una construcción colectiva, en la que se pone en juego la subjetividad, la objetividad y la globalidad.

### *3.1.6 Una pedagogía orientada al empoderamiento de los sujetos*

La pedagogía, entendida no como ciencia ni como disciplina, sino como un saber enfocado hacia el quehacer en la educación, es una práctica concreta que emerge de la reflexión que se hace sobre la acción educativa; es la manera como se piensa la práctica social. Así, la pedagogía es el pensamiento sobre la educación y es la herramienta con la que se interpretan los sentidos y significados que los actores educativos le dan a la práctica educativa, en vista de que el conocimiento se halla en permanente transformación. La pedagogía necesita estar en comunicación constante tanto con los saberes de los sujetos, como con las diferentes ciencias, para dar una ilación coherente a los procesos educativos.

La pedagogía le permite a la educación que se interpele por el porqué de su acción y por el cómo se lleva a cabo la enseñanza. Así las cosas, la pedagogía se opone a que la escolarización la instrumentalice, puesto que existen múltiples formas pedagógicas para múltiples espacios en los cuales se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y se opone a dicha instrumentalización, además, puesto que al confrontarse en los espacios educativos genera nuevas interpretaciones que amplían el horizonte de sentido, dando a entender los objetivos políticos de la educación convertidos en prácticas trascendentes.

La crisis de la racionalidad instrumental se fundamenta en la razón reduccionista y totalitaria, la cual se transmite desde ideologías hegemónicas dominantes encabezadas por organismos internacionales que imponen políticas de educación descontextualizadas hacia los países del llamado 'tercer mundo'. Esta situación en particular conlleva a buscar nuevas referencias pedagógicas sobre las prácticas educativas que surgen desde lo local, permitiendo encontrar las relaciones que se pueden establecer entre los saberes contextuales, territoriales y no fragmentados, y las disciplinas, para generar un diálogo permanente.

Con la reflexión pedagógica se busca que la educación esté orientada al empoderamiento que pueden adquirir los sujetos mediante procesos educativos —tanto los escolarizados, como los no-escolarizados—, en los cuales se promueva:

- el cuidado de sí, teniendo como dispositivo la autorregulación en su comportamiento individual y social;
- el conocimiento de sí, que tiene como dispositivo el autoconocimiento desde el reconocimiento de su génesis social y de su proceso histórico; y
- la confrontación consigo mismo, que se desarrolla a partir de la crítica y la auto-crítica.

Esto tres elementos constitutivos del sujeto emancipado se hacen axiomáticos en la reflexión pedagógica. ¿Qué tipo de ser humano, entonces, ha de poder ser deseado para toda sociedad, desde la perspectiva de la educación? Sin lugar a dudas, uno consciente de sí mismo, que pueda responder por otros y que además pueda insertarse dinámica y activamente en los procesos sociales.

Foucault lo expresa de manera clara en *La hermenéutica del sujeto*:

La necesidad del cuidado de uno mismo, la necesidad de ocuparse de uno mismo, está ligada al ejercicio de poder [...]. No se puede gobernar a los demás, no se pueden transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha ocupado de sí mismo. (Foucault, 1994: 42)

La pedagogía recoge las dimensiones de una educación que promueve el empoderamiento de los sujetos, a partir de relación de los sentidos y significados que los actores le dan a la práctica educativa. Lo cual se constituye en una construcción conceptual con una base ética y política sobre el ser humano, la sociedad y las relaciones sociales. Dicha construcción tiene su posibilidad crítico-reflexiva respecto de las prácticas educativas para evidenciar las relaciones y el funcionamiento de sus múltiples dispositivos.

Con ello, los actores educativos se empoderan de los procesos pedagógicos a través de la formulación de proyectos de investigación y de sistematización sobre las prácticas educativas, que contengan mecanismos de evaluación y control, unificando las estrategias y las técnicas de la experiencia con criterios de éxito. Ello, desde luego teniendo presente que el contexto normativo de la escuela organiza y reglamenta los procesos de validación, los contenidos de enseñanza, los roles y las acciones entre los sujetos educativos, los ritmos, los tiempos y las estructuras de las etapas de aprendizaje formal, entre otras.

### *3.1.7 Las pedagogías críticas y la constitución de subjetividades emancipadas*

Como se ha dicho en la sección anterior, la pedagogía es el ejercicio crítico y reflexivo sobre la práctica educativa, que también se plantea la pregunta en torno al problema de la constitución de sujetos emancipados. En este orden de ideas conviene traer a discusión la postura presentada por la pedagogía crítica, ya que a ésta le interesa resignificar el papel de la educación y de la práctica pedagógica como escenarios de resistencia y confrontación de la ideología imperante, para que durante su desarrollo se constituyan subjetividades emancipadas.

El concepto de pedagogía crítica tiene su origen en la célebre Escuela de Frankfurt. Ésta tiene como fundamento la crítica a las formas de dominación y subordinación que se despliegan de las nuevas conformaciones del capitalismo.

[...] el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales... requiere de una necesidad crítica continua en la que los reclamos de cualquier teoría deben ser confrontados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existe en la realidad. (Giroux, 1992: 26s)

De otro lado, la Escuela de Frankfurt ha llamado la atención sobre la crisis de la racionalidad. Como es bien sabido, la Modernidad concebía a la razón y la racionalidad como



la panacea que rescataría al mundo de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento; esta racionalidad, empero, aberró su intencionalidad cuando se convirtió en un instrumento de dominación para fortalecer las formas del capital. De este modo, la racionalidad pasó de ser *la* condición necesaria para la liberación del sujeto, a ser la que pone los grilletes con los que la sociedad capitalista y mercantilista lo subyuga.

Es por ello que la Escuela de Frankfurt considera que una visión progresista de la razón es aquélla que arguye a favor de la autoconciencia de la razón, incluyendo elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora.

Pero es importante hacer énfasis en la unión de la teoría crítica con las metas de la emancipación social y política, para ello la Escuela de Frankfurt redefinió la noción misma de racionalidad. Racionalidad no era ya sólo el ejercicio del pensamiento crítico, como lo había sido su contraparte en el Iluminismo. En vez de esto, la racionalidad ahora llegaba a ser el nexos del pensamiento y la acción con el interés de liberar a la comunidad o a la sociedad como un todo. (Giroux, 1992: 42s)

En este sentido, para la teoría crítica, la escuela se expresa realmente como espacio de reproducción de las maneras de ser de la racionalidad; como agente de control y dominio del sujeto para los intereses del capital. Por ello, la Escuela de Frankfurt busca aportar a la teoría de la educación desde la conciencia histórica, para llevar a cabo un cambio epistemológico en la interpretación de lo social y lo personal. Ello a través del pensamiento dialéctico que profundiza sobre las dimensiones histórica, relacional y normativa del conocimiento social, puesto que la teoría educativa tradicional ha querido dejar de lado la explicación de las relaciones existentes entre educación, política y cultura. La escuela, entonces, desde esta perspectiva se concibe en términos de mera transmisión de conocimientos específicos, donde se generan confrontaciones de tipo cultural y político entre grupos dotados de poder cultural y económico (cf. Giroux, 1992: 22).

De acuerdo con lo anterior, la *pedagogía crítica* se halla configurada desde las relaciones existentes entre educación, política y cultura, pues desde allí se pueden evidenciar las relaciones del poder dominante que se dan en el aula. Esto teniendo en cuenta el mo-



mento histórico en el que se dan estas relaciones, pero además dando cuenta de la historicidad que se ha configurado para llegar al momento actual. Es así como esta pedagogía pretende vincular los discursos teóricos con las prácticas educativas, valiéndose para ello de las relaciones existentes entre las diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

Si la pedagogía es el agente esclarecedor de la práctica educativa, que implica reflexiones sobre la construcción del conocimiento, las subjetividades y las relaciones sociales, la pedagogía *crítica* se presenta como un escenario que antepone nuevas condiciones para afrontar la esfera pública:

[...] la esfera pública representa una categoría crítica que redefine alfabetización y ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social. (Giroux, 1992: 153)

Por lo tanto la pedagogía crítica se presenta en el escenario escolar como una postura conceptual que busca que los sujetos se piensen a sí mismos de manera histórica. Tal perspectiva histórica, al conferirle al sujeto la comprensión de los fundamentos de la ideología actual, le permite transformarla, desde la comprensión de las necesidades y experiencias propias. De este modo se pueden construir ciudadanos conscientes y activos en los procesos de cambio social, ya que la pedagogía crítica es una ruta exploratoria que puede viabilizar la ruptura con la educación bancaria.

Claramente, la finalidad de esta forma de análisis no es la de reducir la ideología y sus efectos a la esfera de la inconsciencia sino la de argumentar la importancia de la ideología como componente principal de la teoría educativa y de la praxis radical. Por eso las bases para un pensamiento y acción críticos tienen que ser fundamentados y desarrollados en las relaciones dialécticas entre conciencia e inconsciencia, y entre la experiencia y la realidad objetiva. (Giroux, 1992: 192)

### 3.1.8 *Nuevas Pedagogías de Cuerpo (NPC)*

Las NPC son un vástago de la pedagogía crítica que surge con miras a responder dos preguntas claves que la Escuela de Frankfurt había dejado planteadas, a saber: (1) ¿cómo se ha encarnado la ideología en los cuerpos, generando subjetividades subordinadas? y

(2) ¿qué propuestas pueden surgir de una pedagogía crítica basada en la corporeidad para desestructurar la ideología instaurada?

La primera pregunta conduce a pensar que en los distintos espacios de socialización se ha establecido un *ethos* que propicia la estructuración de un tipo especial de cuerpo-sujeto. Ello debido a que es a raíz de la repetición de rituales que se genera una cultura corporal, lo que implica el hallarse circunscrito por parámetros y normas de comportamiento específicas. Así confirma Denis:

[L]as clases populares, que mantienen una relación instrumental con el cuerpo, desaprueban semejante complacencia de las clases elevadas que sueñan con la 'forma', en tanto que las clases populares piensan en la 'fuerza' [...]. Cuanto menos emplea uno su cuerpo en las tareas cotidianas de la producción, cuanto menos intervienen las fuerzas corporales en el trabajo obligatorio, más se piensa uno en atender al cuerpo, en escucharlo. (Denis, 1980: 15s)

Lo anterior permite comprender que la cultura es un entramado de significaciones que trae implícitas unas normas precisas, al interior de las cuales se desarrolla el ser humano. De este modo se hace patente su naturaleza orientada de la acción, al tiempo que se explica su interioridad como mecanismo de regulación instaurado en el cuerpo-sujeto. Esa así como la educación escolar, al ser un espacio de socialización privilegiado, no ha sido una solución para fomentar la emancipación de los sujetos que la componen, ya que ella trae dentro de sí la repetición de las formas de enseñanza-aprendizaje propuestas desde la ideología dominante. Las nuevas pedagogías de cuerpo surgen a partir de la necesidad de salir de los marcos de los sistemas educativos bancarios, que hacen parte de políticas educativa mediadas por el mercado.

Esto último abre la puerta para proponer una solución a la segunda pregunta. La pedagogía busca resignificar las prácticas educativas, a través de la reflexión de los sentidos y significados que los actores educativos realizan sobre dichas prácticas. Ello requiere necesariamente de la comunicación permanente tanto con los saberes privados de los sujetos, como con las diferentes ciencias, para dar coherencia a los procesos educativos,

en aras de alcanzar la renovación de las prácticas y los conocimientos. Las NPC surgen, entonces, como la posibilidad de entender cómo se ha construido el cuerpo-sujeto al interior de los espacios de socialización, mediante *Escenarios Pedagógicos* (EP) que busquen una reflexión crítica de los sujetos sobre sus maneras de apropiarse de sí mismos.

Planella plantea que, dependiendo del tipo de cuerpo al que se esté haciendo referencia, se construye una pedagogía de cuerpo que intente romper y subvertir, desde su base misma, los mecanismos de control que se generan al interior de la sociedad (cf. Planella, 2006: 260).

Es por esta razón que las NPC proponen cuatro principios que van de la mano de la pedagogía crítica. Son los siguientes:

- 1) **Conciencia histórica:** ésta se presenta a través de los diferentes ejercicios que buscan a) rescatar la historia de vida corporal del sujeto, para b) generar reflexiones sobre los mecanismos de control que se han instaurado en los cuerpos-sujetos, y así poder establecer las contradicciones y desacuerdos con la ideología imperante.
- 2) **La razón consciente:** ésta tendrá en cuenta aquellos elementos del cuidado de sí en donde entra la espiritualidad, las emociones, ya que estos son factores importantes para poder potencializar el empoderamiento de los cuerpos-sujetos para hacer transformaciones consigo mismos y con el entorno socio-cultural.
- 3) **El diálogo intercultural:** las NPC ponen a dialogar los conocimientos y los saberes previos de los cuerpos-sujetos para poder confrontar las realidades objetivas y subjetivas, desde la resignificación de la experiencia que traen los participantes al espacio pedagógico.
- 4) **La autorreflexión constante de las NPC:** ésta se da a través de los diferentes

procesos de sistematización de los performances que se plantean en los espacios pedagógicos.

Estos supuestos permiten pensar un sujeto políticamente empoderado de sí mismo, que puede hacer transformaciones a partir de la reflexión de lo que sobre él ha acontecido. Ello es posible cuando el sujeto acude a la capacidad de crítica del sí-mismo, la cual permite establecer las transformaciones y permanencias de las representaciones que del cuerpo se tienen. Sólo así será posible subvertir las percepciones sobre el cuerpo de tipo biológico o mecanicista, en una mirada que hable de la corporeidad de manera holista y monista.

De acuerdo con Gadamer, la educación es educarse, la formación es formarse, es un camino que cada cual debe realizar por sí mismo (cf. Planella, 2006: 258) —si bien este planteamiento no es compartido de manera unánime por la comunidad educativa. Si esto se analiza a la luz del problema del cuerpo, es posible hallar que en él se parte del rechazo de las pedagogías que forman cuerpos para llegar a una transformación en donde se encuentran pedagogías a través del cuerpo. Como lo expresa Planella, aludiendo a Gadamer,

[e]s justamente en la infancia donde la ‘formación del cuerpo’ (en el sentido más puro de ‘darle forma’) tiene lugar. Esta formación se puede realizar desde muchas perspectivas que confluyen en la construcción de cuerpos que sean ortodoxos (normalizados) y cuerpo que sean heterodoxos (anormalizados). (Planella, 2006: 258)

Lo que se tiene hoy es un ‘cuerpo enseñado’ —como lo denomina Denis<sup>1</sup>—, ya que es la educación la encargada de mostrar las exigencias normativas de la sociedad y de moldear el cuerpo. El sujeto que está mirando su propio cuerpo suele hacerlo señalando el de los demás, y viceversa. Es decir que no se tiene una mirada objetiva, pues el sujeto ve el cuerpo del otro desde su experiencia, desde su historia, desde lo que ha recibido de la cultura y, finalmente, desde cómo ha sido señalado él mismo.

---

1. Tal es, precisamente, el título de su libro (Denis, 1980).

De ahí que se torne imperativo aprender a tener una mirada diferente sobre el otro. No todas las personas están capacitadas para leer lo que dice el cuerpo. Se precisa que el observador desarrolle habilidades que permitan entrar en el mundo del otro, lo que en el habla común se expresa como ‘ponerse en sus zapatos’, no desde la moral ni la norma, sino permitiendo que las expresiones del otro sean permeables a los sentidos y a los sentimientos propios. Ya que, como lo plantean Jiménez, Dinello y Motta,

La vida de un individuo es la vida de su cuerpo y todo su lenguaje corporal manifiesta un estado de salud de una forma más objetiva que a través de la palabra, pues en ésta se puede engañar o esconder; mientras que la gran cantidad de señales y símbolos que se captan al nivel del comportamiento humano en lo relacionado con lenguajes no verbales pueden ser mucho más objetivos que las palabras de una terapia verbal. Lo anterior depende de la capacidad de interpretación del analista. (Jiménez V., Dinello, & Motta M., 2001: 104)

Ahora bien, para tener una mirada diferente sobre el cuerpo del otro, el individuo debe primero cambiar la mirada sobre su propio cuerpo, lo cual significa aprender a escucharse, sentirse y mirarse. Ser consciente de lo que le afecta a uno mismo y encontrar una respuesta coherente entre su discurso verbal y el discurso corporal. Pero ello no puede efectuarse sobre la base de códigos sociales rígidos y mecanicistas, sino desde el sí-mismo, para facilitar el contacto con los otros desde una nueva perspectiva natural del cuerpo.

Planella plantea ocho tipos de pedagogías que ayudan a comprender la construcción de una nueva mirada sobre el cuerpo propio (cf. Planella, 2006: Cap. 9). Su propuesta respecto de estas pedagogías varía respondiendo al tipo de cuerpo al que se haga referencia, para romper con la normalización de los cuerpos, a saber: Performatividad corporal, Narratividad corporal, Tacto y los sentidos, Cuerpo simbólico, Mestizaje corporal, Cuerpo oprimido, Proyecto de ideación corporal y Corporeidad.

Al interior del proceso de indagación, se pudo establecer que estas NPC no se encuentran separadas las unas de las otras, sino que, por el contrario, éstas conforman un marco de referencia importante para ser retomadas en los espacios educativos, como punto de

partida para la deconstrucción de la subjetividad establecida y para la construcción de nuevas subjetividades centradas en el cuidado del sí-mismo.

### 3.1.9 *Relación de las NPC planteadas por Planella*

Como se dijo arriba, la educación bancaria se caracteriza por prácticas pedagógicas escolarizadas. En contraste con ello, las NPC realizan una apuesta distinta, que transforma los espacios totalizantes en ‘escenografías y territorios para una pedagogía del cuerpo simbólico’, como las denomina Planella (2006: 267). Tales son los escenarios pedagógicos (EP), en donde se disponen los territorios y las escenografías requeridos para los ejercicios de disposición, los cuales han de romper con las acostumbradas formas de ubicación entre maestros y estudiantes —las filas, el orden—, para así habitar los espacios de otras maneras y vivenciarlos fuera de la normalidad.

Es a partir de las vivencias desarrolladas y adquiridas en los EP que se edifican las NPC, constituyéndose éstas en un dispositivo para el cambio de las subjetividades subordinadas en emancipadas. Aunque los EP pueden tener diferentes intencionalidades —que varían según la pregunta y formulación de los proyectos de investigación—, en el caso particular de la presente investigación su intencionalidad se halla dirigida a la deconstrucción de la objetividad instaurada en los sujetos.

En el EP no se enseña; en él se disponen propuestas en forma de *performances*, para que cada sujeto las desarrolle según sus saberes y experiencias. En otras palabras, en el *performance* se apela a la historia de vida de cada sujeto, para desde allí poder dar cuenta de cómo los espacios de socialización han dejado huella en la construcción del cuerpo-sujeto. El EP es el lugar dentro del cual se despliegan procesos que generan alternativas para la comprensión de las tensiones generadas por la reflexión sobre el sí-mismo. Así es posible instaurar una relación entre la pedagogía y el cuerpo-sujeto, en donde el aprendizaje está regulado por el actor principal que es el participante, sobre quien recae la

responsabilidad de mantener permanencias o realizar transformaciones sobre su visión de mundo, en su relación con el mundo a partir del sí-mismo.

Los EP están compuestos por *performances*, los cuales son puestas en escena que remiten a las artes, pudiendo así acceder a lo sensible, a lo estético.

Las acciones de performance exigen una estética de la presencia, del acto, del gesto, del momento y del movimiento [...]. Este privilegio por una obra artística corporeizada (cargada también de connotaciones simbólicas y estéticas) permite una lectura de los discursos pedagógicos. (Planella, 2006: 265)

El EP no busca el moldeamiento del cuerpo objetivo y ahistórico, sino que es la posibilidad de abrir espacios en donde cada sujeto que interviene en la acción pedagógica —estudiantes y maestros—, encuentre respuestas sobre las construcciones que se han venido dando sobre su cuerpo y su subjetividad, las cuales, al ser reconstruidas con sus propias palabras corporales, le posibilitan el conocer su propia subjetividad. Ello da la opción de deconstruir las representaciones de cuerpo con las que se asume tanto el escenario pedagógico, como la apropiación del sí-mismo.

Dentro del *performance* se busca explorar los sentidos a través de distintas estrategias, con la intención de limitarlos o restringir su operación, para de ese modo producir en el cuerpo nuevas sensaciones y, por lo tanto, nuevas percepciones.<sup>2</sup> Ello influye sobre la construcción de una nueva subjetividad, pues, al cambiar la mirada sobre el mundo, cambia en consecuencia el *sentido de mundo* del sujeto.

El uso del antifaz en el *performance*, por ejemplo, está relacionado con la limitación de un sentido, la vista, situación que puede llegar a generar desconfianza, temor y miedo al no poder utilizar la facultad que por excelencia ubica a las personas en la cotidianidad.

Hablar de hermenéutica y contemplar al mismo tiempo la dimensión simbólica de los cuerpos lleva a pensar en una pedagogía que privilegie e insista en qué parte de su acción se realice a través del tacto y de los sentidos. (Planella, 2006: 269)

---

2. Al respecto de la distinción entre sensación y percepción, ver abajo § 3.2, pp. 32ss.



El espacio pedagógico está compuesto además por sonidos —incluso músicas—, olores, sabores, texturas y diferentes puestas en escena, todo lo cual hace que el *performance* sea un dispositivo que permee los cuerpos para, de ese modo, generar una introspección reflexiva sobre la historia de vida corporal de los sujetos participantes. Eso es lo que Planella denomina ‘comprensión corporal’, cual es el auto-referente que el sujeto construye con los otros para comprenderse a sí mismo. En palabras de Roura-Parella,

[1]a comprensión del cuerpo se encuentra ligada a la esencia de la realización personal ya que ‘pertenece a la esencia del hombre tener un mundo, su mundo, que selecciona del medio externo común a todos. (Roura-Parella, 1934, citado en Planella, 2006: 281)

Planella concluye proponiendo que el maestro no debe ser un transmisor de conocimientos, sino sólo un propiciador y dinamizador de escenarios pedagógicos que permitan al otro crear y buscar; es decir, generar autonomía en la toma de decisiones con relación a las formas de relacionarse, tanto con nuevas situaciones, como con otros sujetos corporeizados.

Esto último permite visibilizar los productos que surgen de la aplicación de las NPC, como procesos en los EP. Es en lo referente a las distintas narrativas corporales que se pueden evidenciar los desarrollos simbólicos en el discurso corporal, pictográfico y oral de los participantes. De ahí que la narratividad corporal se presente como una posibilidad que tienen los sujetos para la autorreflexión.

Ahora bien, en los EP el compartir las narrativas corporales no ha de conducir a la sanción, el escarnio o la prohibición:

Se hace evidente que si en un proyecto pedagógico que busca ofrecer la posibilidad a los sujetos que construyan su proyecto corporal, la prohibición queda por fuera de lugar, sobre todo porque se ha desplazado el eje central de la arquitectónica del cuerpo-sujeto-docente hacia el cuerpo-sujeto-educando. (Planella, 2006: 268)

Las narrativas se presentan al final de cada sesión de trabajo, siendo del libre arbitrio de cada participante hacer o no su presentación respectiva. El conversar o plasmar en un



papel las sensaciones o emociones que ha suscitado la experiencia al interior del espacio pedagógico propicia el momento para que el cuerpo-sujeto racionalice y resignifique lo que ha vivido en la experiencia; es decir, es un momento de reencuentro consigo mismo desde la reflexión. Pero, además, es un momento para comprender que la diferencia existe —que el otro en cuanto otro existe—, que no hay una única manera de ver el mundo; pues cada participante tendrá su propia visión sobre la experiencia vivida y su discusión y socialización enriquecen el entramado simbólico a través del diálogo intercultural.

Cuando se plantea la necesidad de proponer a los sujetos participantes situaciones en las cuales se vean implicadas nuevas condiciones físicas, emocionales y de remembranza, se está buscando de manera directa una desestructuración de lo ya conocido. Esto en aras de posibilitar la configuración de nuevas respuestas sobre la forma de concebir el mundo y sus relaciones personales, pero sobre todo la relación con su corporeidad.

La desestructuración de la subjetividad es uno de los intereses centrales del presente proyecto, ya que desde el inicio del mismo se inquirió por la necesidad de posibilitar la emergencia de la historia de vida corporal, para así poder establecer de qué maneras ha sido tratado el cuerpo-sujeto y cómo esta forma se ve reflejada en el trato con los otros cuerpos-sujetos con los que se relaciona.

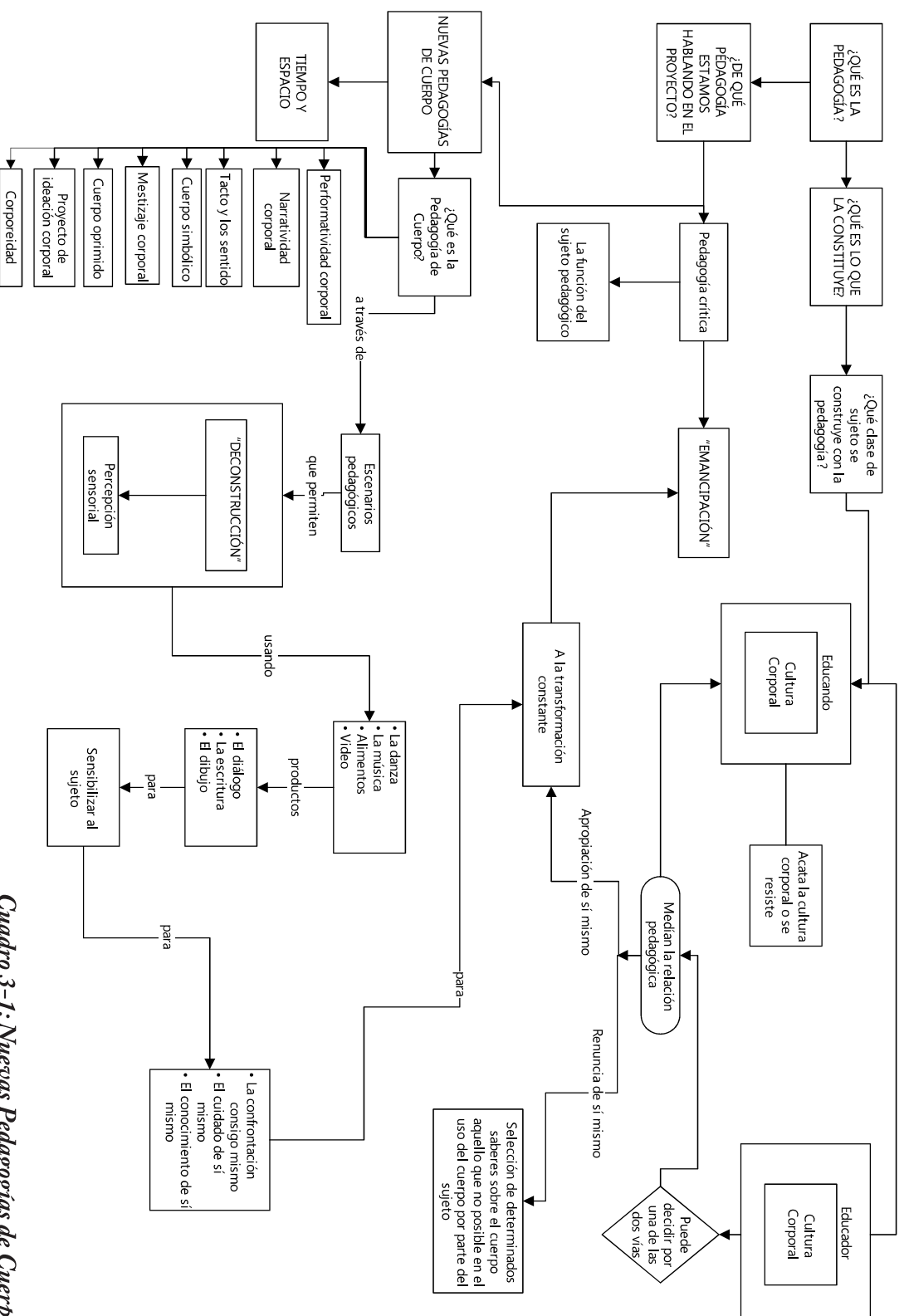
Es precisamente desde dicho contexto que hablaremos de la *deconstrucción del cuerpo-sujeto*. Jacques Derrida, uno de los padres del concepto de deconstrucción, lo describe así:

[...] se desmonta una edificación, un artefacto, para hacer que aparezcan sus estructuras, sus nervaduras o su esqueleto, pero también, simultáneamente, la precariedad ruinosa de una estructura formal que no explicaba nada, ya que no era ni un centro, ni un principio, ni una fuerza, ni siquiera la ley de los acontecimientos. La deconstrucción va más allá de la decisión crítica, de la idea crítica misma. Justamente por eso, no es negativa, aunque a pesar de tantas preocupaciones, si se le haya interpretado así frecuentemente. Para mí, va siempre con una exigencia afirmativa, diría incluso que no tiene lugar nunca sin amor [...]. (Derrida, 1989: 28; citado en Ramírez, 2007c: 33n32)

El ubicar este interés a la hora de crear los talleres, generaba en las investigadoras respuestas que conllevaron un compromiso ético, pues se comprendían las implicaciones de tipo emocional que en la práctica se podían generar; con todo, aún así, se tenía claro que la desestructuración ejercía sobre los individuos puntos de fuga por medio de los cuales la subjetividad podía ser chocada, en busca de que las narrativas de los participantes lograran reflejar sus construcciones particulares.

Según Ramírez (2007c: 31ss), la deconstrucción ejerce sobre los sujetos una capacidad para construir, una capacidad que está dispuesta a no descansar en el sosiego de las verdades instauradas. Es la posibilidad de fracturar la objetividad institucional y, por tanto, de descentrar esta objetividad y contrastarla en y con los márgenes de estas prácticas institucionales de verdad, para ver lo que hace invisible el ejercicio del poder. Es también la capacidad que tienen los sujetos de colocarse en el plano de la incertidumbre y de la inseguridad, o sea de alejarse del centro, para empezar a preguntar, a contrastar y a seguir la pista de huellas que permitan una resignificación del pasado en perspectiva de una reconstrucción crítica del presente.

Son éstas las razones por las cuales la deconstrucción de las huellas que ha dejado la educación sobre los cuerpos-sujetos, es una pieza importante para las NPC, pues desde allí se pueden pensar nuevas formas de concebir el mundo; es decir, de generar transformaciones importantes de los sujetos que transitan por los espacios educativos, para que reviertan al mundo una acción crítica, que se moviliza según las preguntas que le surgen a cada sujeto al interior del espacio pedagógico y transforma activamente el texto general de la cultura (ver el Cuadro 3-1, en la página siguiente).



Cuadro 3-1: Nuevas Pedagogías de Cuerpo

### **3.2 Cuidado y conocimiento del sí-mismo: las rutas para la construcción de subjetividades emancipadas**

La subjetividad es la relación que existe entre el sujeto y el mundo que lo rodea. Como tal, implica procesos de evolución constantes para el sujeto, ya que son las experiencias las que le ayudan a transformar sus maneras de ser y de estar en el mundo.

Desde la propuesta de Merleau-Ponty, el concepto de mundo ostenta dos características. La primera concierne al hecho de que el mundo es lo que está por fuera del sujeto. El mundo es en donde se vive, de modo que hay tantas maneras de vivirlo, cuantos sujetos existen en él. Por lo tanto, tal no es un mundo acabado o finito; por el contrario, es infinito, lo cual implica que el mundo puede ser vivenciado en un número renovado de formas para su comprensión.

[...] el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, me comunico indudablemente con él, pero no lo poseo, es inagotable. (Acebes, 1995: 202)

La segunda característica concierne a las diversas realidades que conforman el mundo, siendo de este modo inagotable, ya que el sujeto puede entrar a observar un objeto dentro del mundo, pero no obtendrá de él su total comprensión, pues sólo captará algunas de sus partes. De ahí que, aunque bien pueda hacerse una idea general de lo que es el objeto, es decir una perspectiva, nunca captará su totalidad.

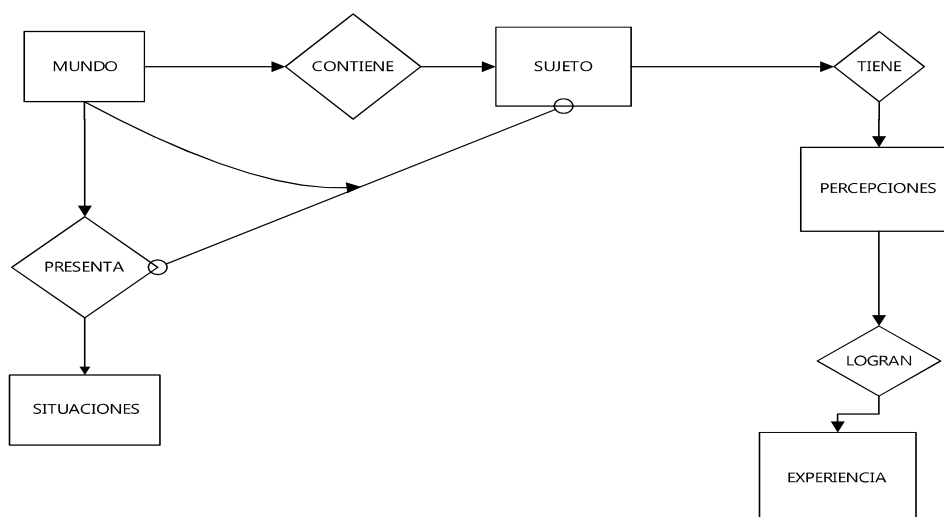
[...] como el mundo entraña una variedad de realidades y dimensiones en las que vive el hombre [...], no existe una única forma de ser y estar vertido o abierto al mundo. La forma de ser del hombre se despliega entonces en tantas maneras como tiene el hombre de acceder a ese mundo y de estar orientado a él, aunque todas expresen un modo general, en el que además se funden e integran unas con otras. (Acebes, 1995: 215)

Siguiendo con lo anterior se puede establecer que el sujeto está viviendo situaciones de todo nivel en el mundo al que pertenece, que en palabras de Merleau-Ponty se presenta como la experiencia en sí misma, que permite que el sujeto esté situado en el

mundo a partir de la interacción que logra con él, puesto que el sujeto no se encuentra situado en el mundo de manera estática sino que por el contrario el sujeto es un agente activo en esta interacción.

Ser y estar vertido al mundo —la existencia humana— significa estar en cada momento alojado en una situación global, de la que se forma parte junto a aquello a lo que se está orientado actualmente y a sus horizontes. Esta noción representa una ampliación del concepto de perspectiva, al señalar que toda situación es siempre práctica, afectiva, volitiva, etc., antes de ser una posibilidad para el conocimiento, y que incluye mucho más que lo meramente ‘percibido’ en un sentido restringido de este concepto (formas, espacio-temporales, colores, sentidos, etc.) De manera que es la situación la que confiere sentido y significado vital a todo aquello que la integra, tanto a las intenciones del sujeto, como a sus experiencias, y a los objetos de éstas (Acebes, 1995: 219)

Al interior de la situación en la que se encuentra el sujeto, sobresale la percepción, la cual da al sujeto la idea de estar contenido en un espacio y tiempo determinados, con lo cual el sujeto puede actuar de acuerdo a lo que ha percibido del medio. Hasta aquí se encuentra una ruta por medio de la cual se puede empezar a dilucidar el proceso de constitución de la subjetividad en el sujeto. Primero está el mundo en el cual se halla vertido el sujeto. Dicho mundo tiene, o mejor, presenta diferentes situaciones, las cuales se pueden percibir. Es desde éstas que el sujeto construye la experiencia (ver Cuadro 3-2).



*Cuadro 3-2: Relaciones entre el mundo y el sujeto*

Ahora bien, cuando el sujeto percibe, expresa hacia fuera de sí, lo que le ha significado la interacción con el objeto. Por lo tanto, la subjetividad está proyectada hacia afuera, es decir, hacia el mundo. Se puede, pues, considerar que la subjetividad es una situación dialógica entre el sujeto y el mundo que lo contiene.

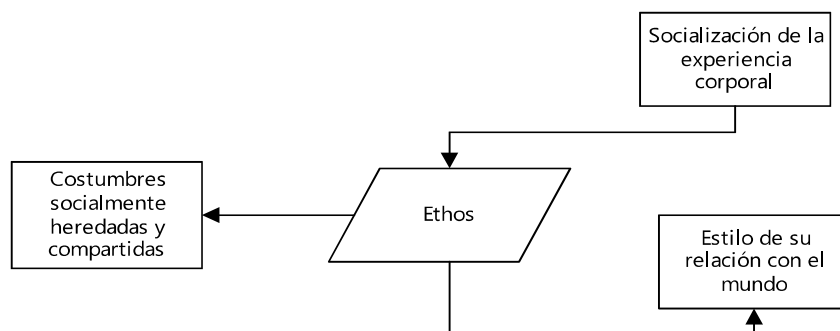
En este sentido, la subjetividad humana se define, en primer lugar, como un movimiento de salida hacia afuera. El sujeto se halla vertido hacia cosas que no son él y que no pueden considerarse como presiones actuales suyas. La subjetividad se proyecta en el mundo. En la medida en que percibe algo, lo capta por completo y como algo real, pero a la vez desde un punto de vista. Y este punto de vista pertenece al mismo mundo en que se inscribe la cosa percibida, pues consiste en abrirse a ella, en tender hacia ella. (Acebes, 1995: 211)

Para Le Breton, el mundo merleau-pontiano es el “espacio” en donde se estructuran las subjetividades, pues el mundo ya está dado y conformado para que el sujeto se apropie de él y retome las estructuras institucionales que ya han sido producidas por otros. Con ello se condiciona la forma de ser y de estar del sujeto en el mundo, lo que provoca una serie de identificaciones del sujeto con su realidad. Los espacios en los que el sujeto se desenvuelve implican aprender las formas en que la cultura se transmite.

Existir significa, en primer lugar, moverse en un espacio y tiempos, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a los innumerables *stimuli* [estímulos] del entorno gracias a las actividades perceptivas, dirigir a los demás palabras, pero también gestos y ademanes, un conjunto de rituales corporales que cuentan con la adhesión de los otros. (Le Breton, 2002: 8)

Ninguno de los elementos que conforman al sujeto se presentan de manera inocente. Todo está dado y puesto para él. El interés está en enfatizar que de acuerdo al medio en el que se desarrolla el sujeto, así mismo se construye una propia y única subjetividad., en los espacios de socialización como, por ejemplo, la familia, los cuales instauran en el sujeto formas de comportamiento por medio de mecanismos que aseguran la continuación de modelos hegemónicos. Capital entre tales mecanismos es la obediencia, entendida como ‘un control completo de la conducta por parte del maestro y no es un estado final de autonomía, es un sacrificio de sí, del deseo propio del sujeto’ (Foucault, 1990: 81), al

tiempo que se refuerza el rechazo de sí mismo, es decir que el sujeto cede a otro su sí mismo como producto (ver Cuadro 3-3).



**Cuadro 3-3: Productos del ethos**

Según Le Breton,

[n]o importa dónde hayamos nacido, o las condiciones sociales de los padres, el niño está originariamente dispuesto a interiorizar y a reproducir los rasgos físicos particulares de cualquier sociedad humana. (Le Breton, 2002: 8)

Esto es lo que el autor designa por '*ethos*', que son las costumbres aprendidas por el sujeto para hacer parte de una comunidad, permitiendo que se ubique dentro de espacios de socialización que marcan un estilo particular en su relación con el mundo.

De lo anterior se sigue que un segundo momento de la construcción de la subjetividad surge a partir de la interacción del individuo con la sociedad que lo abriga. Es así como aquellas cosas que el sujeto construye son (re)tomadas de otros, los cuales han dejado en él formas de ver el mundo que lo rodea. Por lo general, la transmisión de las maneras del comportamiento social se desarrolla al interior de los espacios de socialización, que se connotan como las instituciones que han creado las sociedades para mantener el *ethos* cultural.

Se plantea, entonces, que para que el sujeto pueda revertir su acción en el mundo de manera crítica, es necesario en primer lugar que éste genere una reflexión sobre sí mismo en su cotidianidad. Para ello Foucault sugiere algunas pistas que permiten dilucidar el

retorno al cuidado de sí y al conocimiento del sí-mismo, tal como se presentaban en las épocas helénica, helenística y romana, en tanto técnicas para que cada sujeto llegara a sus propios preceptos éticos.

De acuerdo con Foucault, las culturas de la antigüedad clásica resaltaban el cuidado de sí mismo por encima del conocimiento del sí-mismo. Dicho cuidado de sí fue concebido como la posibilidad de encontrar respuestas para gobernarse a sí mismo, pero sobre todo para que le permitiera la gobernabilidad sobre los demás desde un saber que permitiría distinguir lo verdadero de lo falso, y lo justo de lo injusto. Ahora bien, con el advenimiento de la Modernidad se encuentra que se ha privilegiado el aspecto epistemológico de la relación con el sí-mismo, esto es, el proverbial ‘conócete a ti mismo’, constituyéndose en la piedra angular a partir de la cual se puede encontrar el conocimiento de todas las cosas. Ello sólo por la vía del acto racional como acceso a la verdad, dejando de lado aquellos tipos de respuesta que provinieran de la mística o de la espiritualidad.

Esta noción de la preocupación por uno mismo está en la actualidad un tanto perdida en la sombra. La razón de que esté en la sombra se debe en parte a que esta moral tan estricta —surgida del principio de ocúpate de ti mismo—, a que estas reglas tan austeras, nosotros las hemos retomado de otros sistemas de pensamiento —ya que aparecen tanto en la moral cristiana como en la moral moderna no cristiana, pero en un clima totalmente distinto—. (Foucault, 1994: 36)

El cuidado de sí mismo implica un conjunto de prácticas sobre cuya base se encuentra la intención de que cada sujeto reconozca los diferentes matices de las acciones que comete en su cotidianidad, teniendo como fundamento el estudio juicioso de la historia de vida personal. Este conjunto de prácticas tiene cuatro aspectos que encierra en sí la *epimeleia*.<sup>3</sup>

---

3. Como Foucault mismo lo indica, el término griego *epimeleia* significa ‘cuidado’, ‘hospitalidad’, ‘cura’ y ‘preocupación’. La expresión *epimeleia heautou* significa, a su vez, ‘cuidado de sí’. En general Foucault usará el término *epimeleia* abreviando esta última expresión.



El primero remite a entender a la *epimeleia* como una actitud que tiene el sujeto para estar en relación consigo mismo, con los demás sujetos y con el mundo en general. Es decir, las disposiciones con las que se encuentra en lo particular el sujeto para poder establecer relaciones en los tres niveles mencionados. En segundo lugar, se encuentra que existe una mirada vigilante sobre los pensamientos del sujeto, la cual se ejerce desde el sujeto mismo y que se desplaza desde el mundo objetivo hacia el mundo subjetivo. En un tercer momento las prácticas buscan transformar la subjetividad instalada en el sujeto a través de ejercicios tales como la meditación, la memorización del pasado, el examen de conciencia y la verificación de las representaciones a medida que éstas se hacen conscientes. Por último, se encuentra que estas prácticas sobre el sí-mismo constituyen un fenómeno que se refleja no sólo en las representaciones sino también en la subjetividad, produciendo transformaciones en ésta.

Como se ha señalado arriba, se debe tener en cuenta que las instituciones están atravesadas por ideologías que recaen sobre los sujetos, generando unas formas de aprendizaje y de acción en el mundo enfocadas en el conocimiento del sí-mismo. Ello es, en pocas palabras, una forma de renuncia de sí mismo, que ha sido concebida como un principio de salvación, descuidando para el sujeto la posibilidad de preocuparse de sí mismo.

También se plantea en el presente proyecto que es necesario romper con la idea de renuncia del sí-mismo tan presente en los espacios de socialización, ya que limita la posibilidad de construcción de dicho sí-mismo. Esto último tiene su razón de ser en el diálogo constante con otros y con el contexto, es decir, con el mundo. El 'conócete a ti mismo' ha opacado al 'preocúpate de ti mismo', pues nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto. Uno mismo se cuida en tanto se conoce. *Pero el cuidado del sí-mismo se desprende del conocimiento de tal sí-mismo no en tanto objeto, sino en tanto cuerpo-sujeto.*

Desde Foucault se comprende que el sujeto por sí mismo no es nada, en tanto que tiene que valerse del propio cuerpo para poder establecer relaciones con los otros y con

el mundo, las cuales le permitan llevar a cabo reflexiones sobre sí mismo a partir de las experiencias que se generan desde el contacto con el mundo y con los otros. Por lo tanto, se afirma que el hecho de que el sujeto pueda hacer una reconstrucción consciente de su historia de vida y de las relaciones que entreteje con los otros es un factor de empoderamiento importante —acaso el fundamental— para retornar al mundo con propuestas críticas de transformación que hayan de recaer sobre las instituciones y por ende sobre las ideologías.

Por último, cabe notar que los sujetos en sí tienen dos rutas posibles para su autoconstrucción. La primera hace referencia a la *subjetividad subordinada*, en donde el sujeto deviene reproduciendo los modelos hegemónicos que han implementado las instituciones sociales, ya que no es posible empoderarse de procesos sociales cuando uno mismo no ha podido empoderarse de sí mismo. En contraste con lo anterior está la llamada *subjetividad emancipada*. De acuerdo con ella, sólo si el sujeto es capaz de realizar un cuidado de sí mismo tal, que le permita el conocerse —pero no el orden inverso, esto es, primero conocerse y luego cuidar de sí—, podrá entonces verter al mundo una acción crítica y activa sobre las instituciones, generando así transformaciones en las estructuras establecidas (ver el Cuadro 3-4, en la página siguiente).

### 3.3 El cuerpo se narra desde el sí-mismo

Esta sección busca resaltar, primeramente, que el cuerpo durante el transcurso de la historia ha sido concebido primordialmente en relación con su funcionalidad: cuerpo para el trabajo, cuerpo para la reproducción, por ejemplo. De este modo se mostrará cómo el cuerpo se ha desligado del sujeto, para constituirse en un objeto que se porta y se transporta, al cual se le atiende y mantiene. Luego se hará un análisis referente a la necesidad de recuperar el cuerpo desde el cuidado y conocimiento del sí-mismo que el sujeto debe realizar para la comprensión de la identidad esencial entre cuerpo y sujeto.



Desde su nacimiento, el ser humano se halla inmerso en contextos de socialización en los cuales percibe y vive las construcciones culturales ya determinadas. En ellos va haciendo suyos los patrones de comportamiento y pensamiento propios del medio en el que se encuentra. Este proceso de socialización es una constante de la condición social del ser humano. Éste pasa por momentos decisivos en la infancia y en la adolescencia, en las cuales construye su interrelación con el espacio y con los actores que lo rodean, aprendiendo de ellos no sólo los códigos propios de las actividades perceptivas, sino además la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor, etc. (cf. Le Breton, 2002: 7).

Todo este proceso va moldeando no solo el pensamiento sino también el cuerpo, pues en el transcurso de la socialización es este último el que media entre el contexto y su interior, al ser el contenedor de las simbologías y al mismo tiempo el que las evidencia. Por ello es conveniente revisar lo que ha sucedido con el cuerpo a través de la historia, para mirar qué ha ido edificando el cúmulo cultural y social que se encarna en él, y partiendo de allí, aproximarse a las nuevas concepciones que hoy se construyen.

### 3.3.1 *Genealogía del cuerpo*

Desde una perspectiva historiográfica, el cuerpo, como protagonista, al formar parte de los sujetos que han vivido todos y cada uno de los momentos históricos (cf. Planella, 2006: 53), entra a ser objeto de estudio de la historia, ya que éste es partícipe de los acontecimientos al encarnar a los sujetos que los viven. Por tanto, la posibilidad de comprender las vivencias de los hombres en y a través de sus cuerpos permite la narración de los mismos. En palabras de Ricoeur:

Ser consciente del propio cuerpo, entendiéndolo no como algo separado y apartado de yo mismo, sino como una parte constitutiva de mi yo, permite que 'la historia

narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad de quién no es más que una identidad narrativa. (Ricoeur, 1996: 997; citado en Planella, 2006: 52)

El cuerpo, pues, es historia y tiene una historia construida en sí como resultado de su existencia en un tiempo y en un espacio, por ello se narra desde sí mismo y para sí mismo.

Adicionalmente a esto, el cuerpo se ha visto abocado a evolucionar como consecuencia de condiciones, no solo históricas, sino también climáticas y geográficas, de un lugar en particular, que lo van configurando para su subsistencia en ese medio. De igual forma, las condiciones demográficas, sociales y culturales en las que está inmerso marcan en él su vivencia y generan una huella. Todo esto es denominado por Dostie la '*sociogénesis*' del sujeto.

[L]a actualización de un gran número de características somáticas depende de la interacción entre la estructura genética y de las presiones del medio que a menudo pueden producir variaciones importantes. (Dostie, 1988:29; citado en Planella, 2006: 54)

De otra parte, al leer el cuerpo como registro no sólo de adaptación, sino del proceso de humanización de la especie, es posible verlo desde la *biogénesis*, la cual rastrea en el cuerpo su evolución partiendo de las improntas guardadas en los genes.

Hay que tener en cuenta que hasta aquí se ha hablado del cuerpo que, por estar inmerso en un tiempo-espacio, es moldeado; pero también el cuerpo ha sido visto desde corrientes filosóficas y teológicas cuyos recorridos han iniciado la cultura Griega, en particular, y su influencia en Occidente.

Según Planella (2006: 57) las traducciones hechas del Antiguo Testamento (AT) han provocado confusiones terminológicas y hermenéuticas, pues los conceptos relacionados con el cuerpo son traducidos como 'cuerpo', 'alma' y 'espíritu', conceptos que en las lenguas románicas tienen una clara connotación dualista. Por el contrario, en el AT no cambia la concepción monista del hombre. Para el hombre hebreo el cuerpo seguía *un* cuerpo (numéricamente uno), y su cuerpo, no será nada más que él mismo. Planella anota que, a

pesar de ello, la cultura griega desconoció en gran medida esa cosmogonía semita. Cabe señalar que el cuerpo de la mujer no es nombrado más allá de la función procreadora, lo cual centra el discurso del cuerpo desde esta mirada en lo androcéntrico.

Por su parte los griegos antiguos, aportaron dos posiciones distintas sobre el cuerpo. Una fue la vivencia que hacían los ciudadanos griegos de él, y otra fue la posición filosófica de Platón y Aristóteles frente al tema. La primera se basaba en la salud, la belleza y la juventud del cuerpo. Estas características fueron los bienes más preciados por los griegos, de igual forma la educación del cuerpo era asumida como el paso de lo individual a lo político. En palabras de Sennet, 'su cuerpo era parte de una colectividad más amplia llamada *polis* y que el cuerpo pertenecía a la ciudad' (Sennet, 2002: 50; citado en Planella, 2006: 60). La segunda posición puede condensarse en la afirmación órfica de Platón: 'el cuerpo es la prisión del alma', impregnando de este modo la visión que sobre el cuerpo construye el mundo occidental. De manera conciliadora Aristóteles plantea la relación mente-cuerpo (alma-cuerpo) así:

El alma es el acto de un primer cuerpo natural que tiene la vida en potencia. Se trata del cuerpo orgánico, de manera que el alma es el acto primero del cuerpo natural orgánico; por esto no es necesario preguntar si el alma y el cuerpo son una misma cosa [...]. (De anima, 412a 26, 412b ss; citado en Planella, 2006: 63)

Con lo anterior Aristóteles da un paso más allá de la dicotomía mente-cuerpo, planteando que este último es un 'instrumento' del primero.

Ahora se mirará la posición cristiana frente al cuerpo, la cual fue reglada por los postulados platónicos y neoplatónicos, centrando su atención no en la diferencia o contraposición entre cuerpo-alma, sino en la vigilancia sigilosa de los apetitos del cuerpo, en especial los relacionados con la sexualidad. En el cristianismo primitivo el cuerpo era respetado por ser obra de Dios. Pero durante la Edad Media, el espíritu (alma) no se conciliará con la carne (cuerpo). Por ello los hombres debía evadir todo lo concerniente a este último para purificar el espíritu; el cuerpo no se podía tocar.

Posteriormente, en el Renacimiento el cuerpo recobró los cánones de belleza que tenía para los griegos, aunque se mantuvo la reserva sobre algunas partes del cuerpo de la mujer, concebido contrariamente a la descripción anatómica del cuerpo del hombre como algo genérico. Es en esta época que se presta mucha más atención a la higiene y a la manera de vestir, pues se pasó de unas ropas amplias a unas que se ajustaban dejando entrever los cuerpos que las llevaban. Esta nueva forma de *ser* del cuerpo permitió el avance de la medicina, al ser el espacio y objeto de estudio de los anatomistas. Ya no fue impuro el cuerpo, sino un mundo que se habría de descubrir y develar a través de su disección.

En la Modernidad, Descartes retomará los principios dualistas de Platón. El dualismo cartesiano tiene por supuesto que las operaciones mentales están desligadas del cuerpo, y las nombró como *res extensa* (la ‘cosa extensa’, a saber: el cuerpo), que corresponde a lo biológico, a lo mecánico y *res cogitans* (‘la cosa que piensa’, a saber: el alma) que es lo inmaterial y distinto a lo corpóreo. Descartes habla del hombre como una *máquina*, afirmando que ‘como un reloj compuesto de rueda y contrapesos [...] considero el cuerpo del hombre’ (*Meditación sexta*; citado en Planella, 2006: 73). El pensamiento cartesiano con su *Cogito, ergo sum* (‘pienso, por lo tanto existo’) estará vigente hasta nuestros días, y marcará la forma de ver el cuerpo en Occidente, pues es éste el límite de la individualidad.

Adicionalmente a su mecanización, el cuerpo en el siglo XVII empieza a ser víctima de una racionalización minuciosa de sus movimientos, al ser analizado en su funcionalidad social. Con ello se inicia el darle forma, el manipularlo, el educarlo, el exigirle obediencia y habilidad; se dociliza, es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado (cf. Foucault, 1989: 140); es decir se ejerce disciplinamiento y poder sobre él, surge la

[...] ‘anatomía del poder’, que es igualmente una ‘mecánica del poder’, [...] define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas,

según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles'. (Foucault, 1989: 141s)

Con esto es posible aumentar la fuerza de productividad para beneficio de la economía que busca más utilidades y se disminuye en el mismo cuerpo su capacidad de auto-determinación con lo cual se genera una obediencia política.

A partir de allí, en el siglo XIX y XX el cuerpo es objeto de la guerra, es la muestra clara y contundente del disciplinamiento y, por tanto, del ejercicio del poder político sobre él. En ese contexto no es más que la máquina de destrucción, es un 'arma' para enfrentar y eliminar al enemigo, al que está en contra del régimen que quiere imperar, pero también es el blanco de la destrucción, de la tortura física y psicológica. Las consecuencias son visibles en la Postguerra con nuevas enfermedades, con cuerpos que encarnan el sufrimiento por el hambre, la miseria, el desarraigo, la mutilación física y afectiva, son los cuerpos que piden ser reconstruidos como las ciudades y las sociedades de las que hacen parte.

Después de la oscuridad que crea la guerra y sus consecuencias, surge una forma nueva de mirar y vivenciar el cuerpo —a pesar de las tensiones políticas, socio-económicas, culturales, étnicas y de un acelerado avance tecnológico—. Se deja ver a través de la liberación sexual, de la manifestación pública de otras orientaciones sexuales, de la fabricación de cuerpos ideales en el quirófano como resultado de modelos publicitarios, del uso de la tecnología dentro del cuerpo que pretende la construcción de un superhombre, de la inmaterialidad del mismo cuerpo en el ciberespacio, que permite asumir nuevas identidades, de cuerpos perforados, tatuados, marcados como una manifestación de territorialidad. En suma, el cuerpo en las últimas décadas del siglo XX se ha manifestado con otras formas de pensarse y ser.

Entender, sentir y ser cuerpo es posible desde un reconocimiento de las construcciones sociales, filosóficas, políticas, económicas y religiosas hechas en el pasado y que se han encarnado en él por medio de la vivencia.



### 3.3.2 *Socialización de la experiencia corporal*

La existencia es, en primer término, corporal: tocar, oír, probar, oler, ver. En conjunto son los sentidos los que captan el mundo que rodea al sujeto y le permiten estar inmerso en lo cotidiano. Todo se entretiene en el cuerpo; desde las cosas más triviales, a las más importantes; de lo público, a lo privado; desde la política, a la religión; desde las ideologías, a las relaciones socio-económicas—todas las posibles vivencias que pueda tener un ser humano cruzan el cuerpo (cf. Le Breton, 2002: 7).

Es el día a día el lugar en el que se edifica el resguardo de las relaciones afectivas, familiares, laborales y lúdicas, todas las cuales finalmente se convierten en un entramado de hábitos y costumbres. Pero también es el espacio en donde se enfrentan los efectos de lo político, de la producción, de la economía, de lo cultural y por tanto de lo social que permean al individuo. Es entonces la cotidianidad el canal por donde transita lo íntimo para encontrarse y conjugarse con la vida social.

En este contexto los hábitos elaborados en lo individual trascienden a lo social, a lo cultural, que dentro de un círculo sin fin vuelven a recaer en lo íntimo. De este modo, en el cuerpo se enclavan los códigos de organización y de manejo social del mismo, esa formalidad rutinaria que se debe tener hasta en los detalles más pequeños de lo cotidiano y que conllevan a un orden preciso del cuerpo. Así Le Breton:

El hojear rituales a lo largo del día, debe su eficiencia a una arquitectura de gestos, sensaciones, percepciones que están incorporadas al sujeto y que lo alivian de un gran esfuerzo de vigilancia en el desarrollo de las diferentes secuencias de la vida. (Le Breton, 1995: 92)

Dentro de esa rutina diaria, las simplezas que asombran a los niños son sólo la repetición para el adulto, quien ya no se asusta o maravilla pues es ‘natural’ para él que la vida pase; de esta misma forma el sujeto vivencia su cuerpo, el que habita sin diferenciarse, el que es invisible gracias a la reiteración incansable de las mismas acciones y percepciones que se convierten en la costumbre de ser.

Es cuando el sujeto afronta una ruptura de su rutina, que el cuerpo se visibiliza. Surge la dualidad entre su cotidiano y su cuerpo, ya sea porque sufre de algún malestar sea físico o emocional que le impide la acción, o bien porque es abocado a realizar alguna actividad que requiere de una destreza determinada que no ha desarrollado aún. Es entonces donde el cuerpo existe para el sujeto y se crea una tensión al verse impedido, se siente cautivo dentro de ese cuerpo que no responde. De esta manera se rompe la unidad entre las acciones que lleva a cabo el sujeto y las que lleva a cabo su cuerpo, es decir, se fragmenta el monismo existente en él. Para recuperar la originaria unidad se acude entonces a los llamados ‘especialistas’: médicos, chamanes, psicólogos, adivinadores de la suerte, entre otros, para de esta manera suprimir el malestar existente por medio del proceso de simbolización que realiza el ‘experto’.

Sobre esto anota el autor:

Una de las incidencias más significativas de la socialización del cuerpo consiste en la reducción de estas dualidades que pueden afectar el sentimiento de la presencia. Por eso la simbolización de las modalidades del cuerpo desemboca en un monismo mientras el sujeto no se encuentre disociado de su arraigo habitual. (Le Breton, 1995: 94)

En ese diario vivir y dentro del proceso de socialización también se manifiesta en el cuerpo todas aquellas instituciones que lo permean, pues

[n]o importa donde hayamos nacido, o las condiciones sociales de los padres, el niño está originariamente dispuesto a interiorizar y a reproducir los rasgos físicos particulares de cualquier sociedad humana. (Le Breton, 2002: 8)

De este modo se constituye el *ethos*, que connota las costumbres aprendidas por el sujeto para hacer parte de una comunidad, permitiendo que se ubique dentro de espacios de socialización, los cuales marcan un estilo particular en su relación con el mundo y la alteridad.

Para Le Breton, el mundo en donde se vive —planteado por Merleau-Ponty— constituye tanto la apertura perceptiva al mundo, como la ‘creación’ de ese mundo. Es el lugar

en donde se estructuran subjetividades, pues el *ethos* ya está dado y conformado para que el sujeto se apropie de él y retome las estructuras institucionales que ya han sido producidas por otros. Con ello se condiciona la forma de ser y de estar del sujeto en el mundo, lo que provoca una serie de identificaciones del sujeto con su realidad, al servirse como medio de la forma en que la cultura se transmite:

Existir significa, en primer lugar, moverse en un espacio y tiempos, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a los innumerables stimuli [estímulos] del entorno gracias a las actividades perceptivas, dirigir a los demás palabras, pero también gestos y ademanes, un conjunto de rituales corporales que cuentan con la adhesión de los otros. (Le Breton, 2002: 8)

El *ethos*, pues, permea todas las expresiones del cuerpo que finalmente son silenciosamente modeladas, ajustadas a las condiciones dadas; pero dentro de esas relaciones que se constituyen en la interacción del sujeto con su entorno, hacen presencia instituciones como la familia, la educación, la fábrica, la religión, entre otras, que a través de ‘mecánicas de poder’ —como llamó Foucault a las manifestaciones del disciplinamiento— logran que no sólo se desarrollen habilidades en el sujeto que contribuyan a la utilidad económica, sino que también sean un dispositivo para que esas mismas habilidades se aminoren en lo social, y por tanto sea un sujeto útil y obediente.

Se forma entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. (Foucault, 1989: 141)

Todos estos dispositivos que circulan en el contexto en el que el sujeto se encuentra inmerso forjan su cuerpo, de una manera sutil, con técnicas minuciosas casi imperceptibles. Se adecua entonces un orden en el ámbito escolar donde el niño debe disponer su cuerpo en una postura determinada; se juega en un lugar establecido; se aprende un contenido implantado por fuera de sus intereses, expectativas o necesidades. Todo este *disciplinamiento* se encadena de un ámbito a otro, pues una vez se finaliza la fase de formación se continua con la etapa de producción, en donde ese disciplinamiento del

cuerpo se refuerza con horarios más estrictos, con exigencias de resultados pertinentes a los estándares estipulados, configurándose de esta manera un *cuerpo dócil*.

La conjugación de los mecanismos de poder y un ambiente en donde la socialización corporal se inscribe en los preceptos heredados por parte de las filosofías clásicas y la tradición moral cristiana, llevan al sujeto a concebir su cuerpo como el lugar del que es necesario diferenciarse—esto es, como el lugar de la alteridad. Como ya se ha dicho, el cuerpo es percibido tan sólo cuando el sujeto se siente prisionero en él, pues el cansancio o el dolor lo aquejan, y la imposibilidad para dar las respuestas requeridas por el ambiente en el que se encuentra, le provocan un sentimiento de dualidad que es divergente de la dicotomía mente-cuerpo, pues es la aparición del cuerpo que era invisible por la rutina de la acción en el cotidiano. Surge entonces la experiencia sorprendente de *ser un cuerpo*, que hasta ese momento era la evidencia olvidada.

Pero el hombre occidental tiene, en la actualidad, el sentimiento de que el cuerpo es, de alguna manera, algo diferente de él, de que lo posee como un objeto muy especial, por supuesto más íntimo que los demás. (Le Breton, 1995: 97)

Es aquí donde cabe preguntarse: ¿existe la posibilidad de que el sujeto tome la decisión de resignificar los rituales que en lo cotidiano convierten al cuerpo en el presente-ausente, o de continuar inmerso en el proceso de socialización de la experiencia corporal, en el que ha estado durante toda su vida? Responder esta pregunta puede llevar al sujeto a enfrentar una disyuntiva: por un lado, sentir que es imposible modificar las condiciones en las que se encuentra, con lo cual estaría renunciando a su sí-mismo y entregando su poder. Por otro lado, entender que transformar su contexto es posible en la medida que se apropie de su sí-mismo, empleando sus propios medios; que las herramientas con las que cuenta para ello están dentro de él, y que, para utilizarlas, debe primero descubrirlas. Esto a su vez conlleva un proceso de doble vía, a saber: cuidarse para conocerse y conocerse para cuidarse.

### 3.3.3 *Apropiación del sí-mismo*

El sujeto está permeado por las ‘tecnologías’, como llama Foucault al contexto de producción donde se transforman y manipulan cosas, al sistema de signos que nos permite utilizar símbolos o significaciones para dar sentidos, al poder que establece conductas que objetivan el sujeto con algún fin. Con todo, el sujeto también puede determinar las ‘tecnologías del yo’ 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, 1990: 48)

‘Conócete a ti mismo’ es la inscripción que rezaba en la entrada del templo dedicado al dios Apolo en la ciudad de Delfos. Junto con esta otra máxima, ‘Ocúpate de ti mismo’, eran para los griegos los preceptos religiosos y de vida más importantes. Este último marcaba las acciones no sólo individuales sino sociales y políticas, pues —para los griegos clásicos— se es ciudadano en la medida en que se es consigo mismo. Es así como el reflejo de la ciudadanía es lo que se es. Por tanto, el conocimiento del sí-mismo se refleja en el cuidado y el pre-ocuparse de sí estaba íntimamente relacionado con el conocimiento que se tenía de sí.

Pero estas recomendaciones que tanto influían en la vida diaria de los griegos fueron desdibujadas para la cultura Occidental por la cristiandad, que interpretó el cuidado de sí como una falta de rigurosidad espiritual, de austeridad. Según dicho esquema, todo aquel que desee ser salvo deberá renunciar a sí.

El ‘Conócete a ti mismo’ ha oscurecido al ‘Preocúpate de ti mismo’, porque nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto. (Foucault, 1990: 54).

Si al renunciar a sí mismo se está negando el auto-cuidado, y a la postre el autoconocimiento, cabe entonces preguntarse lo siguiente: si se anula y anonada el sí-mismo, ¿es

posible el cuidado del otro y de lo otro —entendiendo por esto último la alteridad en general: la naturaleza y las construcciones sociales y culturales—? De ahí que no sólo se hace conveniente sino necesario retomar el cuidado del sí-mismo como fundamento del conocimiento de dicho sí-mismo —en ese orden lógico—, y esto como una respuesta a las condiciones sociales, culturales y económicas que los sujetos afrontan actualmente. Este cuidado del sí-mismo le permite al sujeto restituir sus actos *con, en y por* su cuerpo, superando así la dualidad. De esta manera crea otras narrativas de sí junto con, y a través de, las simbologías inscritas en su cuerpo, las cuales pueden ser leídas y comprendidas desde los sentidos y las percepciones.

Un trabajo riguroso sobre uno mismo debe ayudar a la irrupción del continente oculto; el cuerpo es la ganga de la que puede extraerse el diamante, siempre que uno se tome el trabajo necesario. (Le Breton, 1995: 170)

Teniendo en cuenta que este ‘trabajo riguroso’ debe darse estando aún imbuido en los contextos de socialización, el sujeto debe encontrar un espacio que le permita ocuparse de sí *para resignificar su cuerpo*. Es aquí donde la educación toma fuerza como ámbito que, aunque cruzado por las ideologías que indican la forma en que el sujeto debe no sólo pensar sino estar en el mundo, deviene en un ambiente propiciador de la deconstrucción subjetiva; es decir que permite cuestionar y transformar activamente el contexto social en el que el sujeto está inmerso, a través de la percepción y el moldeamiento de sí, fruto del encuentro consigo mismo.

Dentro del marco de acción que plantea el presente proyecto, esto es viable en la medida en que el aula de clase deviene EP, y el docente pasa de ser un orientador de conocimientos a un acompañante dinamizador en el proceso de re-encuentro. Tal labor es susceptible de ser desarrollada sólo en el momento en que proponen actividades que permitan redimensionar el cuerpo a través de la danza, de la música, de la vivencia de espacios no convencionales que respaldan la exploración de los sentidos, dando así lugar a la confrontación con el sí-mismo y la alteridad, al cuidado y al conocimiento de aquél.

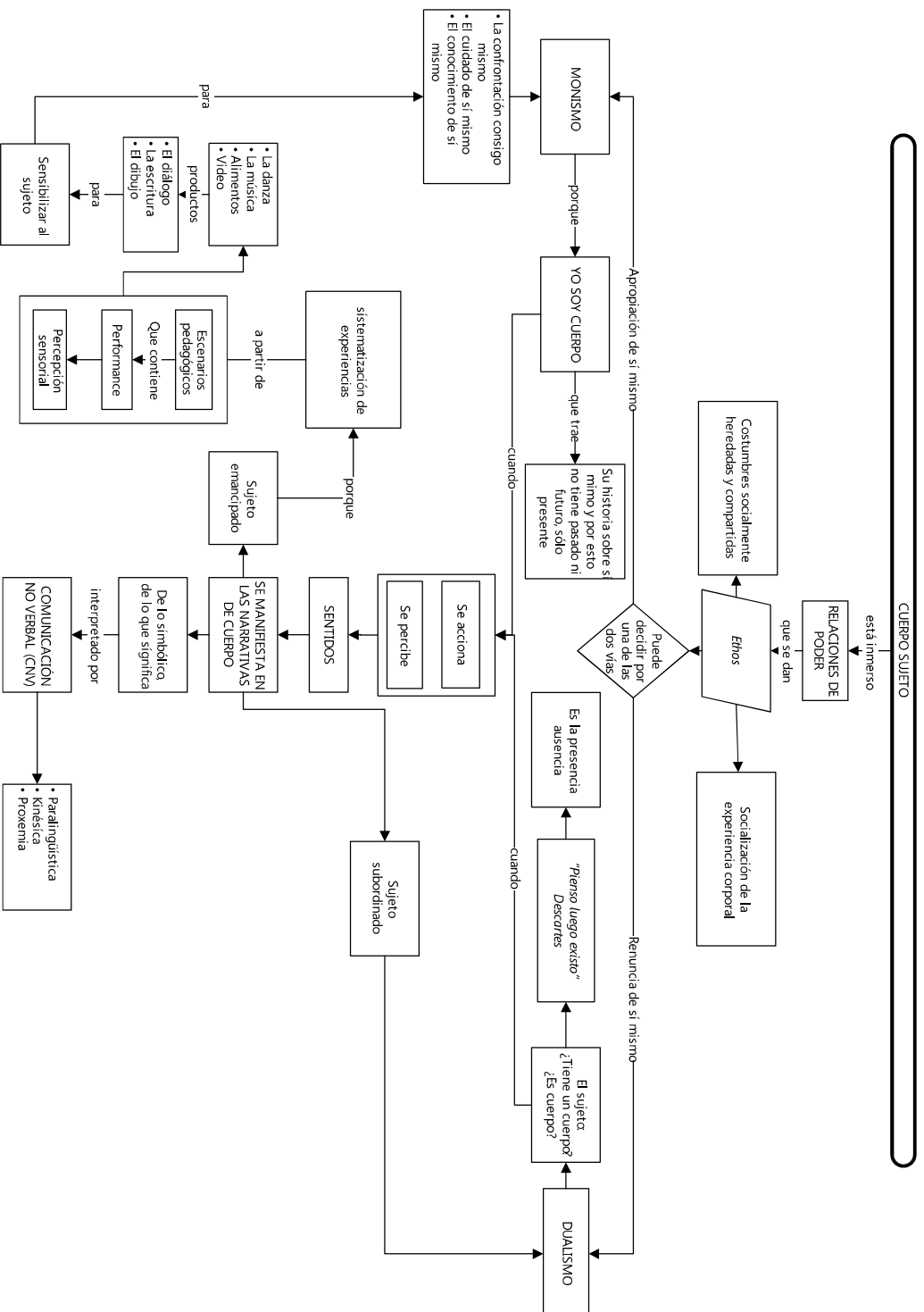
De esta manera se promueve en el sujeto la exploración de las maneras como sus actos se vuelven uno con su cuerpo, al encontrar el reflejo del sí-mismo como cuerpo en el cuerpo del otro a través de sus movimientos, su gesticulación, sus manifestaciones individuales de vestir, de tatuar, de adornar, de sus acercamientos y distanciamientos. Esto es, descubrir cómo el cuerpo se hace palabra, para contar su vivencia, su encuentro, su apropiación de sí mismo.

El cuerpo es, entonces, el resultado de los contextos sociales en los que se expresa y manifiesta, pero también es *la posibilidad de ser el territorio individual* donde su estilo propio —su ‘identidad’, su ‘mismidad’— se manifiesta por medio de los símbolos construidos en su apropiación, por ello el edificarse nunca termina y está siempre retroalimentado por lo colectivo (ver Cuadro 3-5, en la página siguiente).

\* \* \*

En este capítulo se ha visto que el cuerpo-sujeto se encuentra subordinado a un *ethos* sociocultural, dentro del cual debe responder a normas precisas de comportamiento que le implica estar subordinado a las relaciones de poder que se presentan al interior de las instituciones. De igual modo también se han presentado alternativas pedagógicas, que propenden a la constitución de un sujeto emancipado, que reconozca que su cuerpo es él en sí mismo a partir de su auto-cuidado y auto-conocimiento.

En el siguiente capítulo se presentará la ruta metodológica de la presente investigación que orientará la conformación de los EP. Dicha ruta está construida a partir de las NPC, ya que éstas permiten la desestructuración de las subjetividades subordinadas, haciendo referencia al cuidado y conocimiento del sí-mismo, con miras a que el sujeto re-conozca que él es su cuerpo. Para comprender sus alcances se analizará la información recogida a través de los instrumentos de observación, por medio de la sistematización empírica de interés emancipatorio.



Cuadro 3-5: El cuerpo-sujeto



## CAPÍTULO 4

### *Marco metodológico*

**E**STE CAPÍTULO responde a la pregunta por cómo la sistematización con enfoque empírico de interés emancipatorio se conjuga con la ruta metodológica que permite comprender la manera en que será analizado el proceso de aplicación de las nuevas pedagogías de cuerpo, en las instituciones UPN y SENA. Asimismo presenta la descripción de cómo fueron construidos los EP, teniendo en cuenta los tiempos, los espacios y la población participante de cada una de las instituciones mencionadas.

#### **4.1 El por qué de la sistematización de experiencias**

Para evitar caer en un reduccionismo de tipo interpretativo y una aplicación exagerada de las NPC, este proyecto de investigación implementa la sistematización como modalidad especial de la investigación social, la cual será específicamente educativa.

La sistematización permite recoger la experiencia e interpretarla a la luz de los supuestos conceptuales y teóricos, a partir de lo cual es posible identificar de qué manera unas estrategias pedagógicas centradas en la corporeidad, en la subjetividad y en el intercambio intersubjetivo pueden llevar a la conciencia de sí por parte de los participantes, coadyuvando, por tanto, a su empoderamiento. La sistematización es una recuperación organizada y argumentada de datos y/o experiencias que se han producido gracias a construcciones colectivas, ya sean de tipo organizativo o pedagógico, de los procesos implementados de manera intencional. En algunos casos, empero, se busca evidenciar prácticas cotidianas, las cuales pueden pasar desapercibidas, respondiendo a unas condiciones espacio-temporales particulares. En palabras de Óscar Jara,

[1]a sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de este modo. (Jara, 1994: 23)

Puede añadirse que la sistematización de experiencias tiene tres finalidades, a saber:

- 1) Recuperar la memoria de los procesos colectivos, para facilitar la reflexión crítica sobre la elaboración de sus aprendizajes y realizar lecturas sobre las construcciones dadas durante su ejecución.
- 2) Hacer lecturas históricas y contextuales de los procesos, teniendo en cuenta que la cultura es dinámica y que, por ello, los procesos (acontecimientos) que han construido el devenir de sujetos y/o colectivos y su cultura se dan en condiciones específicas, aunque pueden aportar a otras experiencias o iniciativas.
- 3) Visualizar diferentes metodologías, sus usos, y sus procesos, como nuevas e innovadoras formas de hacer en la práctica pedagógica.

Una ganancia significativa de este proceso y esta metodología investigativa descansa sobre la posibilidad de reflexionar acerca de los horizontes de sentido que se pueden obtener de la experiencia, las apuestas y las ideas iniciales de las NPC, al igual que acerca de la forma como se configuró e implementó el proceso de los EP. Ello sucede en especial cuando, al analizar dicho proceso en su contexto, emergen características propias de él. Asimismo sucede cuando se lo analiza como experiencia, con aciertos y desaciertos para la construcción colectiva y la implementación de nuevas estrategias y rutas.

La producción de nuevos conocimientos dados en la práctica tiene unas condiciones propias que la diferencian de aquéllas que se dan a través de otros procesos; de ahí que, mientras que el conocimiento *teórico* tiende a la generalización y universalización, el conocimiento *práctico* pretende revelar situaciones que orientan la acción y/o conducen a

ella; de ahí que el objeto de esta segunda forma de conocimiento sea lo singular concreto. Por ello, y con el ánimo de comprender de una manera más exacta la situación que se estudia, en la presente investigación la sistematización integrará parte de la teoría que puede ser aplicada a la realidad.

Alcanzar o no los objetivos propuestos en la realización de tal sistematización es lo que permite juzgar la validez de la misma. De este modo, su validez se expresa en términos de la posibilidad del construir conocimiento desde la acción y de, por ello mismo, comprobarlo en ella. Es en ese orden de ideas que la teoría sólo puede ser un insumo para su realización, mas no puede ser su base ni, mucho menos, su objetivo. La práctica es, pues, el principio y el fin de la sistematización, pues conlleva a una exploración del 'hacer' de forma permanente. Puede concluirse, por tanto, como lo expresan Barnechea, González y Morgan, que

[e]l reto está en conseguir que estos procesos permitan comprender —y explicar— las situaciones enfrentadas en la práctica y produzcan conocimientos que orienten adecuadamente la acción futura, recurriendo a la teoría como un 'instrumento' que aporte a esta comprensión y explicación. (Barnechea, González, & Morgan, 1998: 6)

## 4.2 El instrumento

En aras, entonces, de lograr un acercamiento a las vivencias que se dieron durante la aplicación de los EP, hemos optado por la metodología de la sistematización denominada '*de enfoque empírico de interés emancipatorio*'. Dicha concepción metodológica

[...] entiende la realidad desde tres principios: [1] de historicidad al considerar la experiencia social como histórica y como una construcción humana dotada de sentido; [2] de totalidad, pues la realidad es un todo integrado y no puede entenderse aisladamente, se deben considerar las partes y las partes en el todo, la totalidad es un todo estructurado y dialéctico; y [3] de movimiento, la realidad está en permanente cambio y el cambio se produce desde dentro de la realidad misma por sus tensiones y contradicciones internas. (Ramírez, 2007d: 8)

El carácter empírico de este enfoque alude al hecho de que la acción educativa es una manifestación experiencial. Por su parte, el carácter emancipatorio conlleva una reflexión (auto-)crítica permanente y dinámica, sobre la práctica pedagógica que se está generando en un escenario educativo. En otras palabras, el presente enfoque está revisando de manera constante la evolución histórica que tienen las prácticas pedagógicas para poder dar respuesta a los cambios que se producen debido a las tensiones y contradicciones, las cuales se suceden al interior del proceso educativo. (Al respecto, ver también Ramírez, 2007c: 43s; Ramírez, 2007a: 111ss; Barnechea et al., 1998: 3; Jara, 1994: 55s.)

Así las cosas, este tipo de enfoque permite que en el EP se expresen y se sublimen las historias de vida de los participantes, las cuales enriquecen los escenarios que se han propuesto; análogamente, permite establecer que las subjetividades subordinadas tienden a una construcción sociocultural establecida por el tiempo y el espacio, los cuales determinan los espacios de socialización que marcan hitos históricos en cada uno de los participantes.

Los sujetos que participan en el EP no llegan a él de manera fragmentada. Por el contrario, son sujetos unificados en sí mismos: cada sujeto es idéntico a su sí-mismo. Lo importante es notar que las NPC son las que les permiten llegar a este tipo de comprensiones. De ahí que la unidad cuerpo-sujeto se presente como un todo integrado, estructurado y dialéctico.

Por último, es pertinente señalar que el conocimiento que se da al interior de los procesos sociales no se hace visible ni reconocible, sino sólo en gracia a procesos juiciosos de sistematización. Dichos procesos permiten constatar el modo como las comunidades o grupos asumen sus problemáticas desde concepciones muy propias. En esto radica la importancia del quehacer del investigador social, pues interpreta lo que está sucediendo en la cotidianidad de los grupos sociales para ser relacionado con la teoría y así darle el valor de conocimiento científico. Por ello

[...] la interpretación crítica, o sea la comprensión de la experiencia a partir de su objetividad o toma de distancia; la reconstrucción y ordenación del proceso vivido por la experiencia; y el descubrimiento de la lógica que explica el proceso de la experiencia. (Ramírez, 2007d: 10)

Todo lo cual permite que la práctica pedagógica se convierta en conocimiento válido para la ciencia y contribuye en la construcción del diario quehacer en un contexto pedagógico, constituyendo un reto a seguir, con el fin de establecer posibles alternativas de solución a las problemáticas sociales que se enfrentan en el mundo contemporáneo.

### 4.3 Contextualización de la población

La población con la que se ha desarrollado la presente investigación está compuesta por jóvenes que se encuentran en ambientes donde o bien (1) la formación tiene una orientación académica, o (2) bien está encaminada a desarrollar habilidades para el trabajo formal. Así, la población-objeto de esta investigación se halla compuesta por dos sub-poblaciones. Al momento del desarrollo de los EP, los individuos de la primera sub-población se encontraban en segundo semestre; los de la segunda, en el primer y segundo trimestres. La población se encuentra en las instituciones en donde trabajan las investigadoras. Dichas instituciones son la Facultad de Educación Física, Programa PC-LEF, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por una parte, y la Especialidad Tecnólogo en Cocina en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Centro Nacional de Hotelería, Turismo y Alimentos, por la otra.

### 4.4 Procedimiento

Tomando como punto de partida la concepción defendida por las NPC, las investigadoras diseñaron y aplicaron EP que contenían diversos *performances*, cuya intencionalidad era la de propiciar instancias de deconstrucción. Ello con miras a examinar y constatar la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. Cabe

notar que un elemento que no pudo dejar de influir en el tipo de *performance* a desarrollarse en los EP fue el currículo propio de las instituciones en las que se habrían de dar. Esta situación, que a primera vista podría parecer limitante, sirve con todo para indicar cómo las NPC pueden ser aplicadas en diferentes contextos educativos, con lo cual se enriquecen las posibilidades de reflexión sobre el cuerpo y sobre la emancipación de los sujetos.

En el momento de la reconstrucción de la experiencia había de ofrecerse una descripción ordenada de lo sucedido en la práctica. Con ello se buscó que las investigadoras tradujeran la experiencia a partir de las categorías y subcategorías de análisis, las cuales habían sido establecidas desde la teoría, previamente. De este modo se logró descomponer la experiencia en los elementos que la constituyen, pues se identificaron las relaciones existentes entre los elementos NPC, **SUBJETIVIDAD** y **CUERPO**. De esa manera, se pudo dar cuenta de los factores que los explican y las consecuencias de lo sucedido.

Por último, se produjeron nuevos conocimientos que en la actualidad permiten a las investigadoras tener una mirada crítica sobre la experiencia dada, ya que los resultados de la investigación establecieron las potencialidades y dificultades de la aplicación de las NPC en espacios tanto académicos como de formación para el trabajo formal.

#### *4.4.1 Selección de los casos a ser estudiados*

Las investigadoras aplicaron las NPC en los grupos con los cuales compartían un espacio académico en el momento del desarrollo de esta investigación. De esta manera lograron el registro de la información que se utilizaría para dar respuesta a la pregunta de investigación.

## 4.4.2 Estructura metodológica del proceso

En el cuadro que se presenta a continuación se relacionan los EP aplicados en cinco grupos conformados —tanto en el contexto de la UPN, como en el del SENA— junto con su intencionalidad:

## I. CONTEXTO UPN

ESPACIO PEDAGÓGICO	INTENCIONALIDAD
EP N° 1 'Imagen del Yo'	Lograr, por medio de ejercicios de biodanza, que los participantes empiecen a construir un imaginario consciente de su propia corporeidad.
EP N° 2 'Continuación Imagen del Yo'	Volver sobre la huella, para reconocer que el cuerpo de cada sujeto es único; reconocer así que las valoraciones pueden ser distintas de acuerdo con la construcción socio-cultural que cada cual haya experimentado en su propia historia de vida.
EP N° 3 'Cuerpo territorio'	En la vida cotidiana, las personas que se encuentran en lugares vitales del sujeto tienen la costumbre de decir cosas que lo afectan y dañan; de ahí que el sujeto debe aprender a distinguir entre lo que es importante y lo que no lo es, respecto de su sí-mismo.
EP N° 4 'Socialización primaria'	Resaltar que la familia, entendida como espacio de socialización primaria, permite inscribir en los sujetos una forma particular de ver el mundo. Dicha forma se encuentra determinada por los acuerdos internos que se han configurado en la familia.

ESPACIO PEDAGÓGICO	INTENCIONALIDAD
EP N° 5 'Ciudad experiencia corporal'	Promover en los participantes la desestructuración y la comprensión de la calle, entendida ésta como espacio en donde se entretujan diversos tipos de relaciones en la cotidianidad. Ello permite ampliar el marco de comprensión sobre el mundo al cual se pertenece.
EP N° 6 'Visión de mundo'	Propiciar la confrontación de las distintas posturas sobre lo que se observa en la realidad, por medio de la presentación en el EP, por parte de cada uno de los participantes, de su visión particular del mundo.

## II. CONTEXTO SENA

ESPACIO PEDAGÓGICO	INTENCIONALIDAD
EP N° 7 'El emparedado'	Proporcionar un espacio en el cual los participantes reflexionen sobre el 'hacer' propio, a partir de la aplicación de los conocimientos técnicos adquiridos.
EP N° 8 'Los siameses'	Lograr que los participantes confronten sus espacios individuales a través de la convivencia con otro cuerpo.
EP N° 9 'La caja de Pandora'	Reconocer la diferencia entre la subjetividad y la objetividad, como mecanismo para la tolerancia
EP N° 10 'Sensaciones y percepciones'	Vivenciar a través del sentido del gusto, el tacto y el olfato diferentes alimentos para desarrollar cierto tipo de habilidades (como por ejemplo el 'paladar mental').

En el desarrollo de prácticas y conceptos de las NPC se emplearon elementos tales como la música, la danza, los alimentos, el cine o los videos, las esencias corporales, las



representaciones pictográficas, etc. Dichos elementos se seleccionaron, diseñaron o adecuaron para que apoyaran la intencionalidad particular de cada EP. Asimismo, cada uno de estos EP estuvo acompañado de instrumentos destinados para la recolección de la información, a saber: videograbadora, cámara fotográfica, narrativas de los participantes y diarios de campo redactados por las investigadoras.

Cada uno de estos instrumentos establecidos para la observación de la práctica fue ordenado y analizado con respecto a las categorías de análisis construidas previamente por las investigadoras. Ello permitió traducir la experiencia vivida en una interpretación dada, a la luz de la teoría indagada. Esto es, permitió traducirla intelectualmente en conocimiento.

#### 4.4.2.1 *Planeación del trabajo*

##### a) *Formación del equipo de trabajo*

El equipo de trabajo estuvo constituido por las investigadoras, quienes registraban las vivencias surgidas al interior de los EP con ayuda de los instrumentos de observación señalados arriba.

##### b) *Ejes temáticos de indagación*

Son las relaciones que se establecen entre las NPC, el sujeto y el cuerpo.

- 1) Las NPC se desarrollan al interior de EP, que se plantean en forma de *performance*. Con ello se busca sensibilizar al cuerpo-sujeto a través de cuestionamientos que desestructuren su subjetividad subordinada.
- 2) El sujeto, entendido en un primer momento como subordinado a las ideologías imperantes. En un segundo momento, gracias a las propuestas de las NPC, se da lugar a que dicho sujeto puede ser desestructurado a partir del cuidado y conocimiento del sí-mismo, en aras de que se torne en sujeto

emancipado.

- 3) El cuerpo, entendido como el lugar en donde se encarna la normatividad propia tanto de la ideología, como de la institucionalidad.

*c) Trabajo de campo*

Se les propuso a los participantes *performances*, que consistían en cuestionar las costumbres heredadas desde los diferentes contextos de socialización. Con ello se propiciaba que los sujetos participantes expresaran particularmente sus maneras de ser en el mundo. Teniendo en cuenta las instituciones en donde trabajaban cada una de las investigadoras, los EP fueron trabajados de la siguiente manera:

*I. CONTEXTO UPN*

Se trabajaron seis EP, cada de los cuales tenía una duración promedio de cuatro horas. De acuerdo con la intencionalidad de cada EP, era posible desarrollarlos en espacios abiertos o cerrados. El número de participantes no era fluctuante debido a que los estudiantes estaban formalmente inscritos en un espacio académico.

*II. CONTEXTO SENA*

El contexto del SENA en el que se desarrollan los escenarios pedagógicos está enmarcado en un espacio de formación para el trabajo en el cual existen unas condiciones normativas (uniforme, normas sobre manipulación de alimentos, indicaciones técnicas sobre los procedimientos —dadas por el instructor—, la responsabilidad en el manejo de los insumos y equipos, entre otras). Los tiempos son predeterminados a una programación ya establecida, contando así con dos horas aproximadamente para cada uno de los EP. Ello implicaba que el número de participantes fuera constante en los mismos. De acuerdo con la intencionalidad que tuviera el EP fue posible el uso de espacios abiertos y/o cerrados.

*d) Categorías de análisis de la información*

Las categorías teóricas que se establecieron desde el inicio de la investigación fueron tres, a saber: **SUBJETIVIDAD**, **CUERPO** y **NPC**.<sup>1</sup>

- 1) Las NPC se constituyen desde el marco conceptual como una de las categorías centrales de este proyecto de investigación. Como se ha señalado hasta ahora, las NPC se generan en EP que pueden ser *abiertos* o *cerrados* y que cuentan con tiempos específicos para su realización. Los EP están constituidos de manera fundamental por *performances* que tenían como intención fusionar elementos perceptivos tales como *ojos cubiertos*, *ojos descubiertos*, para hacer variar las *condiciones de luz* al interior del EP, esto último permitía introducir *alimentos*, *olores*, *sonidos*, *texturas* y *sabores*, con los cuales el cuerpo-sujetos sensibles y perceptivos de los participantes iniciaban un proceso de *deconstrucción* y de *contraste* con la *objetividad institucional*. Con ello, se pretendía que los participantes *descentraran la objetividad* que había sido instaurada en ellos a partir *de los ejercicios invisibles de poder* ejercidos desde la *institucionalidad* y la *ideología*. El *fracturar la objetividad* conlleva una tarea que implica que los sujetos *resinifiquen su pasado* desde *reconstrucciones críticas* en el presente. Por lo tanto el reconocimiento de la historia de vida corporal, se constituye en el elemento primario para que el cuerpo sujeto inicie la ruta de comprensión del cuidado y conocimiento de sí mismo, que son las bases de un sujeto emancipado.
- 2) Como segunda categoría teórica se halla la **SUBJETIVIDAD**, comprendida ésta como las formas de ser y de estar del sujeto en el mundo a partir de la interrelación y los aprendizajes que encuentra en el ethos. Cuando un sujeto se encuentra inmerso en la *institucionalidad* reproductora de la *ideología* do-

---

1. Las CATEGORÍAS se indicarán aquí con versalitas y negritas; las *subcategorías*, en cursivas y negritas.

minante, se dice entonces que el sujeto está *subordinado* a *obedecer* a los *mecanismos de control* determinados por la ideología, es en este punto cuando se plantea que el sujeto *renuncia a sí mismo*, cediendo su capacidad de decisión y autocrítica a lo dictaminado por las costumbres socialmente heredadas y compartidas. Por el contrario, cuando el sujeto hace reconocimiento de sí y del cuidado de sí, es un sujeto que está en capacidad de realizar transformaciones sobre sí mismo y además sobre el entorno al que pertenece, por ello se dice que es un sujeto emancipado.

- 3) La última categoría teórica hace referencia al CUERPO, entendido éste desde dos perspectivas diferentes: la primera señala el *cuerpo de un sujeto subordinado* a la institucionalidad. La segunda perspectiva se refiere al cuerpo de un *sujeto emancipado*, que se cuida y reconoce a sí mismo como un sujeto autónomo. En ambos casos los dos tipos de cuerpo sujeto se comportan, se narran y se expresan de maneras diferentes. Para poder analizar las expresiones simbólicas que emanan de cada uno de estos cuerpos, se utilizaron subcategorías referentes a algunos elementos de la comunicación no verbal. De este modo la *kinesis* hacía referencia a aquellos gestos y expresiones *faciales* y del *tronco* y *extremidades*; también se tuvo en cuenta a la *proxemia* desde sus distancias *íntima, personal, pública* y *social*; y por último se observaron las variaciones *paralingüísticas* de fluidez, tono y volumen.

\* \* \*

La sistematización de enfoque empírico de interés emancipatorio genera preguntas a la práctica pedagógica que permiten reflexionar acerca de los horizontes de sentido que se pueden obtener de la experiencia, de las apuestas y de las ideas iniciales acerca de las NPC. Además, este tipo de sistematización permite que lo obtenido en la aplicación de

los EP pueda ser confrontado con las categorías y los referentes teóricos, para que de esta manera se abra la posibilidad del construir conocimiento desde la acción y, asimismo, de comprobarlo en ella. El siguiente capítulo presentará los análisis obtenidos de la sistematización de la aplicación de las NPC, en los escenarios escolarizados.

## CAPÍTULO 5

### *Resultados de la implementación de los instrumentos metodológicos y de la observación de la situación problema*

#### 5.1 Escenarios de la corporeidad

**L**AS NPC SON la conjugación de diferentes saberes que pretenden propiciar dos transformaciones fundamentales en los sujetos. La *primera* está relacionada con la mirada que tiene el sujeto sobre sí mismo y su corporalidad, pues es a partir del auto-análisis que éste podrá conocer o reconocer sus actitudes y actuaciones frente a distintas situaciones que se le presenten en la cotidianidad.

De lo anterior se desprende la *segunda* transformación, a saber: que las NPC parten de la idea de que los sujetos se encuentran anclados a una cultura, la cual está conformada por instituciones que representan una ideología, uno de cuyos fines ha sido la enajenación de los sujetos. De ahí que las NPC buscan desestructurar las subjetividades objetivadas, con miras a transformarlas en subjetividades emancipadas. Pues si bien la pedagogía en sí se refiere a las relaciones entre educación, política y cultura, las NPC buscan generar espacios prácticos en los cuales se fracture y descentre la objetividad.

Es por ello que las NPC se asumen como EP dinámicos que están en constante transformación, que se cuestionan a sí mismos y que necesitan de la interacción constante de quienes los conforman para su resignificación. Ahora bien, el EP no es inocente; tiene una intención clara, a saber: generar *performances* que ayuden a la desestructuración de los sujetos. Dado que toda pedagogía ha de tener una idea de sujeto —sobre el cual aquélla se aboque—, en el caso de las NPC la idea de sujeto es la de uno *emancipado*. Es por ello que se tornan de vital importancia, para las NPC, los ejercicios que buscan la desestructuración de las subjetividades subordinadas.

El EP permite que cada sujeto actúe según sus presupuestos, de manera espontánea y sin lineamientos directos. Los participantes no están obligados a realizar el ejercicio de la manera precisamente prescrita por los dinamizadores; por el contrario, se pretende que cada sujeto asuma la experiencia de manera diferente, puesto que cada sujeto tiene una manera particular de relacionarse con el mundo y con las situaciones que se desprenden de esta relación. Desde la perspectiva de las NPC, se considera que el dinamizador o profesor (o profesora) es un mediador y/o acompañante del proceso, el (la) cual tiene una responsabilidad importante, a saber: tener claro el objetivo que se ha propuesto. La intencionalidad que las NPC guardan no se puede perder, por más que el *performance* varíe y mute debido a las dinámicas que los sujetos presentan —puesto que el EP es fluctuante y diverso—. Ello se debe a que allí están expuestas las subjetividades de los participantes y, por ello, el dinamizador ha de estar preparado para poder afrontar situaciones conflictivas y para atender a las necesidades emocionales de los participantes.

Hay que tener el EP muy claro, para que con las explicaciones no se pierdan partes claves del mismo, ya que en medio del ejercicio yo misma me perdí en la exposición; no supe detener el momento en que cada uno encontrara su espacio para que desde allí pudieran danzar por mayor tiempo, sino que los llamé a que se acostaran y no puede hacer mayores lecturas de sus cuerpos danzando. (EP N° 1 'Imagen del Yo', DC)<sup>1</sup>

La ruta de trabajo que guía hacia el objetivo que tiene el EP está compuesta por diversas pedagogías que, en su conjunto, conforman las NPC. La primera que se tendrá en cuenta dentro de este análisis es el *performance*, entendido como una puesta en escena que permea los sentidos de cada cuerpo-sujeto participante y que permite indagar sobre la historia de vida corporal a través de las artes—esto es, de lo sensible.

La exploración de los sentidos dentro del *performance* se direcciona hacia los otros y no sólo hacia el sí-mismo. Cuando un sujeto busca formas de comunicarse con los de-

---

1. En este capítulo se citará la información de los instrumentos de observación, para lo cual se usarán las siguientes abreviaturas: DC = 'Diario de campo'; N = 'Narrativas de los participantes'. Los EP fueron descritos en el capítulo anterior, § 4.4.2, arriba (pp. 59ss).

más distintas al habla, puede ocasionar que los otros sujetos que lo observan y escuchan presten sobre él fija atención. Ésta es otra de las cualidades de las NPC: la de permitir y propiciar modos distintos de comunicación que permeen a los sujetos y logren movilizar en ellos otros estilos y formas de expresión.

El *performance* está pensado de tal manera que conjugue dentro de sí la posibilidad de originarse, tanto en espacios abiertos, como en espacios cerrados. No es necesario, entonces, recurrir a los espacios académicos en los cuales se desarrolla la 'clase'; para llevar a cabo las NPC, éstas pueden y deben darse en múltiples y diversos contextos. Lo realmente importante aquí es que cada sujeto pueda ubicarse en un territorio cargado de sonidos, texturas, olores, sabores e imágenes, los cuales generen reacciones que les permitan a los sujetos confrontarse consigo mismos. Ello es, en últimas, la plataforma para empezar el proceso hacia el cuidado y el conocimiento del sí-mismo.

Los tiempos en los cuales se desarrolla un *performance* son flexibles. Cada cual los maneja según su ritmo y avanza según sus propias disposiciones. El tiempo es algo que cada uno determina, ya que es algo sobre lo cual es difícil imponer normas. (De hecho, pretender imponer un tiempo a un sujeto, ajeno a él, conllevaría a contradecir los principios pedagógicos sobre los que las NPC se asientan, pues ello tendería a su enajenación.) Cada sujeto encuentra sus propios ritmos y espacios para realizar aquellas acciones que le permiten estar consigo mismo.

Los tiempos de trabajo no conciernen únicamente a las horas que dura el *performance*; también tienen que ver con los cambios que se generan al interior del EP, puesto que los estados de ánimo de los participantes también marcan los tiempos.  
(EP N° 3 'Cuerpo territorio', DC)

Los sonidos, por su parte, permiten generar estados de ánimo que conducen y coadyuvan al participante a un contacto íntimo consigo mismo, aun cuando se halle rodeado de otros sujetos. A su vez, los sonidos marcan emociones y sentimientos que generan reflexiones directas sobre la propia historia de vida y sobre cómo siente el sujeto su cuerpo en un momento determinado del EP.



Sentí como si de verdad estuviera volando. Pude recrear cada uno de los espacios que usted nos señalaba. Cuando no hubo música, me sentí sólo como si en el salón no hubiese nadie y que nadie me acompañara en la vida. (EP N° 1 'Imagen del Yo', N)

Los sonidos ambientales que acompañan al *performance* también permean al cuerpo. Ello permite al investigador hacer lecturas de los mismos, los cuales pueden interpretarse kinestésicamente como emancipados o subordinados.

Las condiciones de luz son determinantes dentro del EP, ya que permiten ora tener un contacto visual con y entre los otros, ora no tenerlo, y así propiciar las condiciones para que el participante pueda estar consigo mismo. Las condiciones de luz se varían de acuerdo a si los espacios del *performance* son abiertos o cerrados. En el segundo caso, en muchas ocasiones se utiliza un tapa-ojos o antifaz, con lo cual se pretende que el sujeto privilegie la audición, el tacto y el olfato sobre la vista. Asimismo, al encontrarse el participante en un estado de oscuridad total, el EP coadyuva a la introspección y le otorga un tiempo para estar consigo mismo y con sus reflexiones.

Cuando llegó el momento de utilizar el aceite, cada uno se colocó el antifaz y comenzó a acariciarse mientras que yo les hacía preguntas sobre su historia de vida con el cuerpo, y sobre quién los había tocado y cómo los habían tocado. Esto también fue muy tranquilo; cada uno logró concentrarse en el ejercicio. Es decir que el hecho de evitar que otro lo vea a uno acariciarse es algo muy cómodo. Creo que el antifaz juega aquí nuevamente un papel importante, al conducirlo a uno a la intimidad con su propio cuerpo, sin incomodidades externas. (EP N° 1 'Imagen del Yo', DC)

Cuando el *performance* se organiza en espacios abiertos, el sujeto se siente cohibido por las miradas de los otros —y no sólo co-participantes, sino transeúntes o meros curiosos—. Acciones como acariciarse u observarse de manera detenida se ven entorpecidas por el temor a estar expuesto a miradas extrañas.

Se presentaba excitación y ansiedad. Mientras recorríamos las calles que nos llevarían hasta la Plaza, ellos comentaban cómo se sentían, el miedo que les producía enfrentar a otros en circunstancias extremas. Se preguntaban, si por casualidad por allí pasaría algún vecino o una amiga, ¿qué iba a decir? (EP N° 5 'Ciudad experiencia corporal', DC)

El *performance* se puede llegar a convertir en un espacio tan cálido, que hace viable que los sujetos se encuentren consigo mismos y con los otros; o tan dramático, que genera ansiedad e incertidumbre —tanto para el dinamizador, como para los estudiantes—, bien sea por las propuestas que se realizan, o por las situaciones que presenta el *performance*. Pues éste moviliza emociones y sentimientos que son el efecto de la confrontación directa con la objetividad.

De ahí que la confrontación genere sorpresa ante elementos novedosos, pues forja miradas sobre el sí-mismo que no se habían dado antes. Además, genera las sensaciones y percepciones que ayudan a concretar una idea de cuerpo, bien sea que se queden en la reflexión del pasado, bien sea que resignifiquen, puesto que cada sujeto es responsable de las permanencias o las transformaciones que la situación genere sobre su subjetividad. Esto es de vital importancia, ya que son las actitudes de los participantes las que potencializan o frenan el desarrollo de las NPC.

En el EP uno sabe que está dirigiendo, que tiene un *performance* preparado para los participantes; pero son ellos quienes deciden qué sucede con la información que se les transmite. De cierta forma reina la incertidumbre, pues para uno no es claro qué sucede con ellos mientras están en el trabajo personal. (EP N° 1 'Imagen del Yo', DC)

Lo anterior permite señalar que las NPC son un EP que pone de presente las conjunción de distintas subjetividades, las cuales se desestructuran y estructuran unas a otras. Allí se evidencia que lo humano tiene diferentes matices; ello se desprende del diálogo intercultural, al hacerse patente para todos los participantes que no hay una única manera de ver el mundo, ya que cada uno tendrá su propia visión sobre la experiencia vivida. Ello enriquece el entramado simbólico, mostrándose lo fundamental del sentido de lo humano, a saber: la expresión de lo que cada uno es, tanto por parte del maestro dinamizador, como por parte de los estudiantes. Es por ello que en el EP ocurren sucesos tales como la risa y la relajación, todo lo cual, aunado al manejo de la respiración, la imaginación y la creatividad, le proporciona al participante la oportunidad de tener un encuentro más tranquilo consigo mismo.

La desestructuración del sujeto tiene como fin liberarlo de la aceptación pasiva de las verdades instauradas. Esto es posible sólo mediante la fractura de la objetividad, con la cual se han de apuntalar y establecer cuáles son las relaciones de poder que se han encarnado en el cuerpo-sujeto. En las NPC el ejercicio invisible de poder puede contemplarse desde dos perspectivas. De un lado está el ejercicio de poder que tiene el sujeto sobre sí mismo, el cual le obliga a ser crítico ante las situaciones que se están presentando, para lograr establecer una autonomía sobre sus decisiones. De otro lado, el ejercicio invisible de poder también se ostenta en la presión que ejerce el grupo sobre el sujeto; es una presión para trascender los miedos y las incomodidades que genera el *performance*.

Aun así, desde la perspectiva de las NPC es evidente que tanto dinamizadores como participantes son en sí mismos productos de una institucionalidad; por eso se entiende que los ejercicios invisibles de poder pueden y suelen requerir del papel determinante del dinamizador, quien, a pesar de estar construyendo a la par con los otros participantes un EP alternativo, ha de ofrecer indicaciones al inicio de los *performances* con miras a orientar las formas de proceder y de actuar de los sujetos. De ahí la obediencia con la que atienden los participantes a las instrucciones que se les dan durante el ejercicio, ya que ellos las siguen al pie de la letra, sin proponer situaciones distintas.

Con todo es importante considerar que, a medida que avanza el *performance*, llega un momento en que el dinamizador ya *no* tiene control sobre lo que están reflexionando para sí mismos los participantes; esto sólo es posible de conocer cuando se realiza la socialización de la experiencia—el momento de diálogo en el que se exponen las diversas vivencias y las percepciones obtenidas durante el *performance*. Cuando no se realiza esta parte del EP es inevitable perder información importante para la sistematización, pues es a partir de lo que los sujetos expresan que se puede establecer cómo va el proceso, además de las transformaciones o permanencias que cada sujeto está llevando a cabo.

La desestructuración de las subjetividades subordinadas por medio del *performance* es posible porque al interior del EP surge la intencionalidad de fracturar la objetividad.

Es decir que generar la desestructuración de las representaciones sociales es un ejercicio que permite la confrontación de la mirada que se tiene hacia el otro, tanto como hacia el sí-mismo, para empezar a preguntar, a contrastar y a seguir la pista de las huellas que permitan una resignificación del pasado en perspectiva de una reconstrucción crítica del presente.

La desestructuración genera la confrontación consigo mismo, el cuidado y el conocimiento de sí, develando que el proceso de las NPC sensibiliza al sujeto para que llegue a estados de reflexión que le permitan ser crítico de la institucionalidad y de sí mismo. De ahí que sea necesario que los *performances* entren en contradicción directa con las estructuras objetivas. Por lo tanto se puede decir que el EP es un escenario de resistencia que busca que el sujeto confronte, no sólo a las instituciones, sino además a su sí-mismo institucionalizado, a través de la reflexión sobre su historia de vida personal. De esta manera acaece que, al interior de las NPC, la fractura se presenta cuando las personas son capaces de afrontar las actividades, cuando se permiten pasar al otro lado de las imposiciones sociales y entrar en otras propuestas, a pesar del ambiente externo. Y es en este punto en donde las NPC realizan sus aportes para alcanzar una subjetividad emancipada.

Se pudo observar a lo largo de los EP que la confrontación consigo mismo puede no desearse en el momento en que se realiza el *performance*. De hecho, puede ser un choque fuerte para las personas que lo están vivenciando, ya que las ubica en el plano de la incertidumbre, lo que en ocasiones diversas conduce emocionalmente al miedo que se caracteriza por la huida. Una de las formas más comunes de evadir la situación —al tiempo que de evadir el sí-mismo arrojado en esa situación— es por medio de reír. Así se atestigua en el Diario de campo:

La algarabía surgió cuando los cuerpos empezaron a encontrarse en los caminos por los que se cruzaban, precisamente cuando empezaban a mirarse a los ojos, las risas no faltaron, además de los comentarios. (EP N° 2 'Continuación de Imagen del Yo', DC)

Las NPC encierran en sí mismas posibilidades para la desestructuración del sujeto subordinado a partir de espacios pedagógicos que cuentan con distintas pedagogías. Éstas se entrecruzan para cuestionar al sujeto en referencia a las formas como ha sido educado en los diferentes espacios de socialización, con lo cual se buscan respuestas resistentes a las estructuras de poder instauradas y que proponga alternativas críticas para la transformación de la ideología imperante.

Para ello las NPC le proponen al sujeto que realice un cuidado y conocimiento de sí mismo que le permita visualizarse como eje de cambio, pues si logra comprender el entramado simbólico al cual está atado, puede encontrar incoherencias que le limitan su acción. Es precisamente desde allí, desde la inconformidad, que surge la necesidad de generar propuestas innovadoras para lograr la emancipación.

Efectivamente este proceso nos ha permitido abrir la puerta a una pedagogía innovadora. Con todo, es necesario continuar el proceso de aplicación de las NPC por períodos más prolongados, puesto que es difícil especificar determinadamente cuáles han sido las transformaciones que han realizado los sujetos sobre sí mismos durante el proceso.

El lograr una comprensión total sobre el sí mismo no es tarea fácil; es un ejercicio constante y en ocasiones doloroso. Ya que encontrar la propia verdad, no la dictaminada por los otros —la cual es fácil de asimilar—, es un ejercicio permanente de deconstrucción de lo aprendido. Este ejercicio conlleva a confrontar las estructuras de poder y, de esta manera, transformar su relación consigo mismo y con los otros.

## **5.2 Desestructuración de la subjetividad subordinada**

Se ha señalado que es a partir de la relación existente entre el sujeto y el mundo al que pertenece que se estructura la subjetividad. Por su parte, el mundo está compuesto por diversos espacios de socialización que le permiten al sujeto la conformación de una mirada específica sobre los contextos con los que se relaciona en su cotidianidad.

Así mismo, se ha señalado que el sujeto es, de hecho, un ser subordinado a las condiciones sociales en las cuales se halla inmerso. Es por ello que no puede menos que obedecer a la institucionalidad, la cual es el medio por el cual se transmite la ideología que condiciona su forma de ser y de estar en el mundo, alienando su acción a la obediencia de las relaciones de poder que se inscriben en éste.

La sistematización del material permitió hallar que la institucionalidad, la ideología y los mecanismos de control se relacionan y se reflejan en las costumbres heredadas por los sujetos. Por ejemplo, quien tiene la información tiene el poder y pone en desventaja a quien no ha podido adquirirla por razones diversas. Esto conlleva a que el sujeto realice la renuncia de sí y se desplace a una postura de subordinación que responde a los mecanismos de control ya instaurados en los contextos de socialización.

Un caso particular que vale la pena mencionar es el que se encuentra en el EP 'Socialización Primaria'. En dicho EP se ostenta que es a partir del diálogo intersubjetivo que se confronta la exposición de diversos puntos de vista, que reflejaban marcadas formas de subjetividades subordinadas. Así el Diario de campo:

En algún momento un par de estudiantes se acercó a preguntar por qué hablábamos tanto de los gays en los EP. Yo les hice referencia al hecho de que éste es un grupo poblacional importante, el cual está jugando un papel decisivo en la actualidad desde la búsqueda representacional y los derechos. Ellos contestaban —claramente chocados— que todo eso era anormal y que no teníamos por qué tratar el tema con tanta naturalidad. Ya que, que si en sus familias los habían dejado ser de esta manera [a los gays y lesbianas] la sociedad no debía de aguantar esto. (EP N° 4 'Socialización primaria', DC)

La subjetividad subordinada atiende a los mecanismos de control, que determinan una forma particular de observar el mundo a partir de relaciones de obediencia. Ello se refleja —entre otras— en los modos en que los sujetos miran a los otros y permiten que sean mirados por éstos, situación que está condicionada por las instituciones que limitan de manera directa la mirada sobre el propio cuerpo. Tal institucionalización genera en el individuo un autocontrol que busca evitar el sobrepasarse con los demás y, de esta ma-

nera, reglamenta las relaciones sociales, marcando los comportamientos de cada sujeto según su género. Tal situación se observó durante la realización del *performance* 'Cuerpo Territorio':

Con respecto a las mujeres, el hecho de no decirles nada era parte de una construcción que venía desde casa, ya que a las mujeres menos que a nadie se les podía tocar. Que debía existir un respeto casi virginal hacia las mismas y que haberles dicho algo era ir en contra de toda una visión familiar. (EP N° 4 'Cuerpo territorio', DC)

Como las NPC son EP que tiene como plataforma la realización de miradas crítica sobre la historia de vida corporal, se busca entonces propiciar desde dicha plataforma la exposición de relatos en los cuales se reflejan las visiones subordinadas del mundo. Por ejemplo, en el EP Socialización Primaria un participante consideraba que la familia monoparental es disfuncional, debido a la ausencia de alguno de los dos cabezas de hogar. Asimismo, durante la representaciones realizadas por los participantes en ese mismo EP, se pudo establecer que el imaginario de familia que ellos abrazan se reduce a lo siguiente: el rol del padre está restringido a suplir necesidades económicas mas no afectivas, mientras que el rol de la madre está restringido a las labores del hogar y al cuidado de los niños. Además, ambos padres tienen la plena libertad de insultar y golpear a los menores de edad cuando éstos han incurrido en faltas; asimismo, y por razones análogas, el padre puede también golpear a la madre.

De ahí puede deducirse que los participantes manifiestan los signos y síntomas de una cultura cargada de situaciones violentas, en donde sus imaginarios sobre la familia son un reflejo de los ambientes en los cuales se han construido sus hogares particulares o de situaciones que se han aprendido de los medios de comunicación.

En los medios de comunicación uno ve a cada rato familias que se pelean, que se tratan mal, [y también se ve] que hay una agresividad de los padres frente a los hijos y [de] los hijos contra los padres, entonces uno ve que no hay una comunicación que verdaderamente solucione esos problemas. (EP N° 4 'Socialización primaria', N)



La institucionalidad determina las formas de actuar de los sujetos de los EP y—en general— en la cotidianidad. Precisamente por ello es que, aunque el dinamizador llegue al EP con nuevas propuestas de trabajo, para él también es muy difícil poder salirse del esquema institucional. En el EP se replican las dificultades que ha trazado la ideología en la generación de contactos con el otro y, por supuesto, con el sí-mismo, ya que en los espacios de socialización se han delimitado y han determinado las formas de comportamiento de cada sujeto.

Al mismo tiempo, en el EP Cuerpo Territorio se pudo evidenciar que la institucionalidad presenta contradicciones internas. Pues los sujetos son capaces de abandonar cualquier forma de control social con tal de obtener un beneficio personal:

Esto es lo que se encuentra en la vida cotidiana, una selva en donde sálvese quien pueda, por ejemplo en Transmilenio [,] profe, ahí a uno le toca madrugar a las 5 a.m. para llegar hasta la universidad y se choca, se golpea y todo por lograr obtener un puesto ya que la ruta es muy larga. Desde que uno se levanta hasta que se acuesta está luchando por su vida. (EP N° 3 'Cuerpo territorio', N)

La relación con el mundo implica que los sujetos aprehenden las normas de juego de las instituciones y se las apropian, con miras a procurar ganarles a los otros. Por lo tanto es el sujeto mismo el que propicia la renuncia del sí-mismo, al no realizar acciones críticas ante las prácticas que él mismo realiza en la cotidianidad. De esta manera está legitimando las relaciones de poder que la institucionalidad naturaliza.

Es evidente que la renuncia del sí-mismo está en directa contradicción con el cuidado y conocimiento de sí. En la sistematización pudo hallarse que el sujeto subordinado renuncia al sí-mismo cuando responde a los requerimientos hechos por otros sin tener la claridad del para qué y el por qué; la renuncia del sí-mismo responde, pues, a un abandono por parte del sujeto de sus capacidades de autodeterminación y autonomía, facilitándole al otro que decida sobre aquellas cosas que son transcendentales para su vida.

El Diario de campo del EP 'Sensaciones y percepciones' expresa que



el sujeto que renuncia al sí-mismo no confía en las experiencias que tiene y espera a que el mecanismo de control—que en este caso es el profesor técnico—le indique qué debe hacer y cómo lo debe hacer. (EP N° 10 ‘Sensaciones y percepciones’, DC)

Es así como, en las relaciones entre pares, hay sujetos a quienes no les interesa empoderarse y quienes permiten que sus iguales ejerzan poder sobre ellos. Pues, al asumir de hecho un papel pasivo en las actividades, deben aceptar lo que sus compañeros dispongan.

Este análisis permitió establecer que dentro de la subjetividad subordinada existen diferentes niveles, establecidos de acuerdo a las disposiciones de los participantes frente a los *performances*, a saber:

- 1) **Alta subordinación:** el sujeto mantiene silencio y sólo ejecuta tareas motoras. Sus comentarios, si los hace, son dirigidos en un volumen de voz bajo a la persona que ejerce poder. Está espacialmente orientado hacia la figura de poder, no hacia el resto de personas; y aunque se mantiene dentro de la distancia íntima de éstas, tiende a evitar un contacto más cercano. Tampoco toma decisiones; sólo acepta las que le han sido impuestas externamente.
- 2) **Media subordinación:** el sujeto utiliza tonos y volúmenes de voz que varían en relación a quien se dirija. Aunque opina, no siempre es escuchado por la figura de poder. Su orientación espacial tiende no sólo hacia quienes dirigen, sino también hacia quienes obedecen. Sus expresiones faciales denotan inconformidad o conformidad, según sea el caso. Toma decisiones, según sea el caso.
- 3) **Baja subordinación:** la fluidez, el tono y volumen del sujeto se imponen sobre los otros. Su orientación espacial puede darse de varias maneras: desde el estar con todos, hasta el que todos giren a su alrededor. Mira a sus pares cuando se dirige a ellos. Mantiene coherencia entre su comunicación verbal y no-verbal.

Hace comentarios jocosos. En el momento de tomar decisiones, las plantea y las ejecuta, muchas veces sin tener en cuenta las opiniones de los otros. Se muestra seguro de lo que hace y dice. Al dirigirse al docente lo hace con fluidez, tono de respeto y expresión facial de reconocimiento. Se orienta lo más frontalmente posible y mantiene una distancia social.

De otro lado, el cuidado y el conocimiento del sí-mismo apuntan a que el sujeto sea responsable de sus necesidades y deseos a partir de la capacidad crítica que genera la confrontación consigo mismo. Esta confrontación surge de los estímulos externos que recibe el individuo en la cotidianidad, los cuales le ayudan a organizar sus ideas sobre el sí-mismo y sobre sus relaciones con los otros. Con ello se va edificando una jerarquía de valores, los cuales serán los que le permitan estar en una sociedad. La confrontación se realiza desde el sí-mismo hacia el mundo-alteridad; pero el mundo-alteridad es quien ha construido en el sujeto su subjetividad. Ésta subjetividad construida desde la alteridad es la que busca ser confrontada y desestructurada en el EP, ya que en el *performance* se pretende por medio de los ejercicios que el sujeto participante cuestione la institucionalidad y los efectos objetivantes que ésta ha tenido y tiene sobre el sí-mismo.

Los procesos de confrontación con el sí-mismo generan ora comodidad, ora incomodidad en los participantes, provocando de este modo dos situaciones que impulsan procesos de cambio. La primera consiste en que el sujeto identifique aquellas cosas que suceden en su mundo y que le generan comodidad o incomodidad. Por su parte, la segunda consiste en que el sujeto ejerza una acción de cambio sobre aquéllas con las cuales está inconforme y que rechaza de manera tajante; pues es a partir de las reflexiones comprensivas del pasado que el sujeto puede darle otra opciones a su presente, a la postre transformándolo.

Cuando los participantes logran realizar los ejercicios propuestos en el EP, se evidencia que su interés en sobrepasar las estructuras que se han configurado en ellos, tomando

decisiones que surgen de ellos mismos. En efecto, es éste un signo de los procesos de apropiación del sí-mismo.

Las narrativas que surgen de la confrontación del sí-mismo durante el proceso del EP, resignifican las acciones que realiza el sujeto en su cotidianidad, en donde se evidencia la crítica a la institucionalidad y a las prácticas con las cuales se identifica.

¿Quién dijo que el rap se canta sólo en inglés? Así lo hago yo plasmando mi forma de ver el mundo en un papel, en una canción, de San Patio para el mundo. (EP N° 5 'Visión de Mundo', N)

La confrontación con el sí-mismo también propicia un espacio para el encuentro con lo sorprendente de los hallazgos sobre el sí-mismo. Ello permite forjar nuevas imágenes de lo nuevo que se introduce en el cuerpo-sujeto, generando de ese modo una transformación en la mirada sobre el sí-mismo.

Al realizar la actividad me fue un poco extraño la sensación de aplicar[me] aceite sobre todo el cuerpo, ya que no lo hago nunca. Al ver mi cuerpo desnudo en el espejo pude analizar todas las partes que me gustan y esas que no son mi fuerte. También recordé la sesión anterior donde analizamos nuestros cuerpos y llegué a la conclusión [de] que he sido muy cuidadoso con mi cuerpo-templo, [de] que nunca me he dejado tocar con morbo ni lo [he] hecho [yo mismo tampoco] y sobre todo [de] que estoy muy orgulloso del cuerpo que tengo, con todas las partes bellas y todos los defectos. (EP N° 2 'Continuación del Yo', N)

En la confrontación con el sí-mismo se encuentra que hay una preocupación sobre los otros y sobre el mundo —es decir, sobre la *alteridad* misma—. Una de las características cruciales del sujeto que cuida de su sí-mismo y que piensa a su sí-mismo es la de tener claridad de no estar solo y ser parte de los otros.

A partir de la pregunta ¿y los demás qué?, realiza una evaluación sobre su vida que le permite decir que él en su mundo está bien y se abre la posibilidad de reflexionar sobre aquéllos que se encuentran lejanos a su cotidianidad, en donde sobresale el análisis sobre la guerra y la pobreza que viven otros seres humanos que se encuentran lejanos a su cotidianidad. (EP N° 5 'Visión de Mundo', N)

Finalmente, la confrontación del sujeto con el sí-mismo ha de llegar a lograr cambios en sus prácticas laborales. En algunas de las narrativas de los Diarios de campo se

atestiguan enunciados, según los cuales es claro que los sujetos aceptan la intención de transformar ciertas formas de ser que podrían, de algún modo, redundar en sus espacios de trabajo. Por ejemplo:

Y es importante tener en cuenta las familias de donde provienen nuestros alumnos, porque uno juzga a priori y no se da cuenta que las familias pueden tener problemas [...] pero en realidad no se piensa en la forma de conocer su vida y trabajar de una manera más integral, pues si uno no conoce a una persona no la puede educar. (EP N° 4 'Socialización Primaria', N)

Los cuerpos-sujetos que se hacen actores partícipes de una Nueva Pedagogía de Cuerpo se ven afectados estructuralmente. Es por ello que las NPC se presentan como espacios que buscan dar inicio a la fractura de las subjetividades subordinadas. Ello debido al tipo de reflexiones que se les proponen a los cuerpos-sujetos. (Con todo, no es posible concluir sin lugar a dudas que este proceso haya logrado una transformación definitiva de las subjetividades de los participantes, pues para poder establecerse ello se necesitaría de un mayor tiempo de trabajo.)

Los procesos que se viven en un EP no sólo afectan a los sujetos participantes; también afectan al dinamizador de la propuesta. Pues el dinamizador también se ve confrontado con sus estructuras objetivas, con su visión de mundo y con el poder que le ha dado la institucionalidad para ejercer sus prácticas educativas. Haciéndolo generar reflexiones que recaen no sólo en la práctica pedagógica sino también en él como persona. Entonces, los sujetos que interactúan en el EP se confrontan, se desestructuran y se reestructuran nuevamente, en un diálogo permanente y dinámico de visiones y percepciones de mundo que enriquecen las prácticas de las NPC.

### 5.3 Cuerpo simbólico

El cuerpo habla a diario sobre los diferentes estímulos por los cuales es permeado en la cotidianidad, llegando a afectar al cuerpo-sujeto de tal manera, que éste emite respuestas que se expresan por medio del lenguaje propio de cada persona. Dicho lenguaje, tipi-

ficado desde la teoría como lenguaje corporal o no-verbal, se va construyendo desde la infancia, siendo el caso que el cuerpo es una unidad capaz de transmitir estructuras de comunicación completas.

Para este proyecto de investigación era vital poder establecer el momento en el cual los cuerpos-sujetos realizaban la transformación de su subjetividad subordinada en una subjetividad emancipada; de ahí la relevancia de la realización de una lectura del lenguaje corporal, como elemento hermenéutico que posibilita la interpretación lo que le está aconteciendo al cuerpo-sujeto.

No es sencillo interpretar el lenguaje no-verbal, ya que la comunicación humana es sumamente compleja, puesto que está configurada a partir de innumerables patrones socioculturales. Es a través del cuerpo que el sujeto se expresa, configurando una simbología particular que se constituye en lo que narra el cuerpo cuando se comunica. Para facilitar este proceso hermenéutico es necesario acudir a la *kinesis*, la *proxemia* y la *para-lingüística*; cada una de ellas permite contextualizar el lenguaje no-verbal.

Ahora bien, la traducción de los movimientos no-verbales se debe hacer sobre la base de su congruencia con la comunicación verbal, para que la comunicación total resulte en sí misma coherente—lo cual es una característica esencial del sujeto emancipado. Normalmente la intención emocional se deja traslucir por los movimientos no-verbales e intuitivamente es posible intuir, cuando la hay, la incongruencia entre éstos y lo que verbalmente se dice. Durante la aplicación de las NPC se encontró que un cuerpo-sujeto subordinado presenta características específicas que son reflejo de las huellas que los mecanismos de control de la institucionalidad han ido dejando sobre el cuerpo y sus expresiones.

Analizado desde la perspectiva de la *proxemia*, el cuerpo-sujeto subordinado parece tomar una distancia social con quien tiene el poder, en reconocimiento de su autoridad, ya que la mayoría del tiempo está validando lo que los demás dicen. Así se atestigua en el Diario de campo:

Los sujetos subordinados mantienen no sólo silencio sino también distancia de aquellos que se apersonan de la actividad. Siempre están como espectadores. De esta manera validan a quienes toman el mando de la actividad y éstos a su vez no cuentan con ellos; los ignoran no sólo en lo que concierne al espacio, sino que orientan su cuerpo hacia a aquéllos que consideran válidos, porque así comparten el poder, de esta manera las relaciones de poder entre pares invisibiliza a los sujetos que aún no han dado el paso de apropiarse de sí. (EP N° 7 'El emparedado', DC)

La proxemia se entiende, pues, como una delimitación del territorio personal marcado, transmitido y aprendido en el *ethos*, ya que ningún compañero toca al otro, a pesar de que el EP permitía sin restricción que los participantes se ubicaran tan cerca de sus pares como quisieran.

Cuando el sujeto subordinado interviene es porque ha sido invitado por otros. Su volumen es acorde al espacio y número de personas; su tono de voz es respetuoso y su fluidez varía entre animado y entre cortado, según esté comentando sobre un hecho cómodo o incómodo. Cuando los sujetos no participan, están en actitud de escucha y de reflexión.

Con respecto a la *kinesis*, al iniciar el EP tanto sus gestos y sus risas denotan nerviosismo; sus miembros superiores e inferiores ostenta estar a la espera de la siguiente orden. Los brazos pueden estar cruzados al frente o en la espalda; las manos pueden estar apoyadas sobre una superficie; las expresiones faciales demuestran evaluación frente a las disposiciones presentadas por otros y, en el momento en que habla la figura de poder, son expectantes y sonríen.

Durante el proceso de apropiación del sí-mismo, los participantes se ven confrontados con situaciones que permean sus cuerpos, haciendo transformar sus actitudes iniciales.

En la clase de ese sábado sucedieron varias anomalías, pero una vez más al entrar a vivir situaciones límite se hicieron visibles los cuerpos de la clase, atrofiando al organismo y desafiando la mente de los involucrados. En el ejercicio nunca había sido tan visible el cuerpo como tal, frágil, dependiente, atado, lento, ambivalente, y dubitativo. (EP N° 8 'Los siameses', N)

Esta confrontación se puede dimensionar a partir de la manera como el sujeto concibe su cuerpo. En algunos de los escritos aportados por los participantes se muestra que

las molestias corporales, el dolor o el cansancio son los indicativos de un cuerpo ausente, el cuerpo que se hace evidente sólo porque le acontecen situaciones que le avisan al sujeto sobre su existencia. Esto se evidencia en una de las narraciones de los participantes:

Al finalizar la actividad estaba adolorida, pero feliz. Sentí que había aprovechado el ejercicio porque conocí más a fondo a mi compañero y él también conoció un poco más de mí. (EP N° 8 'Los siameses', N)

A pesar de las dificultades con las que se toparon y de las sensaciones corporales que experimentaron, los participantes muestran que logran superarlas y aprovechar lo mejor de ellas. De este modo es posible determinar que logran reflexionar sobre la simbología corporal que su contexto de socialización ha marcado en ellos. Con ello se ostenta un sujeto que se apropia de sí, pues encuentra dentro de sí la fortaleza para continuar y adaptarse a las condiciones en las que se halla, tomando la decisión de levantarse de las adversidades. En otras palabras, se ostenta que el sujeto es resiliente.<sup>2</sup>

¿Cómo me sentí después del ejercicio? Físicamente cansado, sudoroso por el esfuerzo pero emocionalmente descansado porque cumplimos y repito, para mí fue toda una terapia (EP N° 8 'Los siameses', N)

A medida que avanza cada uno de los EP, se observa que cuando los sujetos son convocados a ser los hacedores de su práctica, abandonan las posturas subordinadas y se van apropiando paulatinamente de su sí-mismo; pues cada participante toma decisiones particulares sobre lo que acontece. Las relaciones que se establecen entre la proxemia y la kinesis permiten estructurar la coherencia entre lo verbal y lo no-verbal, habida cuenta de que, en la medida en que el sujeto mantiene consistencias entre sus gestos y sus palabras, demuestra concordancia entre lo que dice y lo que hace; es decir, demuestra coherencia.

Así el Diario de campo:

Sus manos exploran para guiarse, pero también para sentir el cuerpo de otro compañero o compañera, y de esta manera apoyarse los unos con otros. En la medida

---

2. Según Bello, el concepto de resiliencia [...] debe ser entendido como la capacidad humana universal que permite a las personas hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformadas por ellas' (Bello, 2002; citado en López & Tedesco, 2002: 9).



en que sienten confianza, los pasos son más seguros y el tronco permanece erguido; sucede lo contrario si no están confiados. (EP N° 8 'Los siameses', DC)

Por otro lado la fluidez, el tono y el volumen de quienes intervienen es coherente con su discurso, con el EP y con el número de oyentes. Se evidencia el nivel de reflexión que están alcanzando con respecto a la vivencia, por la emotividad con que narran el desarrollo del ejercicio y la importancia de haber tenido en cuenta unos elementos mínimos comunes.

El cuerpo-sujeto realiza posturas distintas de acuerdo con los lugares en los que se encuentra. Es así como el EP permite que las relaciones entre los cuerpos-sujetos transiten desde la distancia íntima hacia lo público y viceversa, pues los diferentes estímulos que recibe los convocan a asumir distintas disposiciones en el espacio.

Al principio [fue] difícil porque todo el mundo [estaba] a la expectativa y uno nervioso [,] y además [en] donde nos subimos influyen muchos factores, [por ejemplo,] que no se esté subiendo gente para darle paso, las frenadas del bus [etc.]. (EP N° 5 'Ciudad Experiencia Corporal', N)

Asimismo, quien orienta el EP también sufre transformaciones en cuanto a sus maneras de relacionarse con los participantes,

[...] al punto que llega a hacerles bromas y sonríe o se ríe con ellos, les permite que le dirijan preguntas, interactúa más con ellos pues les colabora en recordar los nombres de los productos, les acerca los tazones, entra en el espacio íntimo de algunos participantes al tocarles el hombro y las manos, con lo cual se comprueba que, en la medida en que el orientador del EP logre mantener coherencia entre su comunicación verbal y su comunicación no-verbal, hace más cortas las distancias corporales entre él y los participantes. (EP N° 7 'Emparedado', DC)

Así las cosas, desde el marco de la NPC se logra evidenciar que las relaciones humanas se dan desde la proxemia íntima. Dicha proxemia se constituye, entonces, en dispositivo poderoso para exponer con mayor efectividad la intención con la que se desarrolla dicho EP, ya que el orientador no es ajeno a las vivencias que están teniendo los participantes.

Con ello la NPC rompe con las relaciones verticales y de manera directa con las relaciones de poder que ha impuesto la educación tradicional. Los cuerpos se mezclan y se



relacionan de manera tal que no hay jerarquías entre sujetos, no hay arriba y abajo entre ellos, sólo cuerpos-sujetos en búsqueda de comprender la práctica educativa desde la libertad que permite el contacto corporal.

El cuerpo-sujeto se sale de los mecanismos de control impuestos. Cada cuerpo-sujeto puede dejar de lado los roles impuestos por la ideología y entrar en un diálogo intersubjetivo, el cual permita comprender las narrativas que cada quien trae al EP, para enriquecerlo desde el entramado simbólico que la NPC es capaz de traer a la luz.

\* \* \*

La sistematización de la información obtenida por medio de los instrumentos de observación permitió determinar que es a partir de las dinámicas que presentan los EP que los sujetos cuestionan su realidad. De esa manera pueden éstos establecer nuevas relaciones con su cuerpo y con los otros cuerpos-sujetos. En el siguiente capítulo se conformará el análisis referente a la triangulación de la información obtenida en los EP y en la teoría en relación a los supuestos de las investigadoras.

## CAPÍTULO 6

### *Contraste de los resultados con la teoría y los supuestos*

**E**N ESTE CAPÍTULO se presentará la triangulación de la información obtenida durante la aplicación de los EP, con la teoría y con los supuestos de investigación. Con ello se pretende establecer los alcances y límites de las NPC, como propuesta para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas.

Los resultados obtenidos a través de la sistematización de las experiencias logradas al aplicar las NPC en espacios donde la formación tiene una orientación académica o está encaminada a desarrollar habilidades para el trabajo, nos permitió vislumbrar cómo la reflexión pedagógica contribuye en la construcción de los sujetos que se piensan a través de la confrontación consigo mismos. Al tiempo que fue posible observar que algunos de los supuestos con los que iniciamos este proyecto de investigación se validan mientras que otros se contradicen. Cabe destacar que surgieron indicios sobre aspectos que no se habían contemplado en un principio y que enriquecen la reflexión sobre la práctica pedagógica.

La posibilidad que se presenta a partir de las distintas vivencias logradas durante este proyecto de investigación, son la puerta abierta a la exploración de sí con lo cual es posible una real apropiación de los sujetos, a partir de lo cual es viable mirar los resultados obtenidos desde tres perspectivas: la primera centrada en las posibilidades que brindan las NPC en la construcción de sujetos y el aporte en cuanto a las reflexiones que se generen al interior del EP pues los sujetos que se piensan encuentran las contradicciones que tienen en su interior la ideología y la institucionalidad, es por ello que se facilita la resistencia a continuar con los lineamientos dados por el contexto social en el que se hallan.

Una segunda perspectiva surge de las diversas manifestaciones del sí-mismo que los sujetos expresan en el desarrollo de los EP; como consecuencia es posible deducir las

características que presentan tanto los sujetos subordinados, como los sujetos emancipados. Es desde este punto de donde se desprende la tercera perspectiva, que corresponde al cuerpo y la manera en que éste se manifiesta, al posibilitar una lectura del mismo a través de las señales que emite, sean éstas verbales o no verbales.

### **6.1 Nuevas Pedagogías de Cuerpo (NPC) y escenarios pedagógicos (EP)**

Al inicio de este proyecto nos preguntábamos lo siguiente: ¿cómo la ideología se ha encarnado en los cuerpos generando subjetividades subordinadas?; y ¿qué propuestas pueden surgir al aplicar una pedagogía crítica basada en la corporeidad para desestructurar las subjetividades subordinadas por la ideología instaurada? Esperábamos poder encontrar en el desarrollo de las distintas pedagogías que conforman la NPC y en los EP lo que Planella denomina la ‘recuperación de la subjetividad corporal’; teniendo presente el tipo de cuerpo al que nos dirigíamos, y así construir una pedagogía de cuerpo que tiene como intencionalidad romper con los mecanismos de control que se generan al interior de la sociedad.

Por ello, durante el desarrollo de este proyecto de investigación se planteó la necesidad de trabajar la consciencia histórica, para generar reflexiones sobre los mecanismos de control instaurados en los cuerpos-sujetos, rescatando así la historia de vida corporal. Asimismo generar una razón consciente en donde entre la espiritualidad y las emociones, tan negadas en el mundo de la racionalidad instrumental; con ello se busca potencializar el empoderamiento del cuerpo-sujeto. De igual modo el diálogo intercultural pone de presente los saberes de los sujetos para así enriquecer el EP, lo cual conlleva a una reflexión constante que orienta la práctica pedagógica al interior de la NPC.

Durante la búsqueda de esa subjetividad corporal emancipada, el propósito estaba enfocado a deconstruir a las subjetividades subordinadas en cada uno de los EP, a través de diversas propuestas en donde se diera la oportunidad de reconfigurar la mirada sobre

sí, teniendo como punto de inicio la reflexión que ellos mismos pudieran lograr sobre la vivencia.

Como resultados de los análisis de la sistematización, se encontró que el deconstruir a los sujetos implica que el *performance* genere condiciones que los lleve a confrontarse consigo mismos y por tanto a tomar la decisión de empoderarse o de renunciar a sí mismo.

Los *performances* se diseñaron en relación a los espacios que disponían las investigadoras, estos podían ser abiertos o cerrados, lo cual condicionaba las actitudes y comportamiento de los sujetos participantes. Siendo así como, en los espacios cerrados se hizo evidente la subordinación, pues estar en el aula o en los talleres de cocina los convocaba a tener una forma determinada de vestir, de ser y de hacer condicionada por la institucionalidad. A pesar de esto, se generaron reflexiones frente a los mecanismos de poder que recaían en ellos y los llevaba a dar repuestas propias al contexto.

Por el contrario, en los espacios abiertos los sujetos se mostraron menos condicionados, pues sus comportamientos y actitudes respondían al cuidado de sí, en la medida en que se iban conociendo a sí-mismos y a su vez compartiendo con los otros a través del diálogo intercultural.

Aún así, vale resaltar que el diálogo intercultural se presentó en ambos espacios, ya que en su interior se dieron dinámicas de interacción que permitieron que los sujetos expusieran y compartieran saberes. Y es en este punto donde los elementos del *performance* entran a jugar un papel importante, ya que permiten que los sujetos actúen de manera espontánea y sin lineamientos directos.

La confrontación consigo mismo, fue posible cuando el *performance* permeó los cuerpos con propuestas estéticas y sensibles, ya que al tener los ojos vendados, usar aceites corporales, el bailar al ritmo de una música seleccionada para el EP, impactar los sentidos y el cuerpo con sabores, texturas, olores y sonidos ambientales, descentró al ser

objetivo, sacándolo de su realidad próxima que era la formación para el trabajo e introduciéndolo de esta manera en el sí-mismo.

Los elementos mencionados, no son los únicos posibles para la puesta en escena de un *performance*, así como de cualquier pedagogía de NPC; la selección y variación de estos elementos dependen de los objetivos trazados por el orientador y/o mediador, del EP, así como la población objeto, el contexto educativo —sea formal, no formal e informal—.

Cuando los sujetos participantes del EP, contrastan el sí mismo con la ideología que los permea se potencia en ellos la capacidad de cuestionar y repensar el presente, desde lo cual se reconfigura la forma como éste asume su mundo, es decir lo moviliza a un nueva manera de verse, de vivenciar su contexto, con lo cual está descentrando la objetividad que hay en él, es aquí en donde el poder que antes se encontraba ajeno y era ejercido por otros se aprehende, se interioriza.

Esto es resultado de la fractura que hacen los sujetos con la objetividad que se muestra por medio de la institucionalidad y que es manifiesta en normas implícitas que llaman al orden tanto individual como colectivo, desde donde reflexiona tanto el presente en el que se encuentra como el pasado que lo ha construido y que no es otra cosa que el *habitus*, ‘la presencia activa de todo el pasado del que es producto’ (Bourdieu, 1991: 98).

Así pues, los sujetos que en un principio mostraban claramente su obediencia a las demandas institucionales como por ejemplo el uniforme, o el seguimiento de las instrucciones dadas sin ningún tipo de cuestionamiento, consiguieron fracturar la objetividad instaurada en ellos, pues resignificaron tanto su experiencia durante el EP, como su proyecto personal, de esta manera fue posible ver que la

[...] formación del cuerpo-sujeto-pedagógico que es capaz de auto-interpretarse, situándose en el mundo de forma corpórea, y a través del ejercicio introspectivo se descubre como protagonista de su propio proyecto. (Planella, 2006: 264).

Ahora bien, el haber desarrollado EP en donde las NPC fueron la ruptura con respecto a los contextos en los cuales la institucionalidad es fiel transmisora de una ideología, que

tan solo prepara a los sujetos para la repetición de los rituales que generan una cultura corporal determinada y que implica estar dentro de parámetros y normas de comportamiento específicas, abre la posibilidad de que los sujetos conciban los espacios en los que se desenvuelven en su cotidiano desde otro punto de vista.

De esta manera, la reflexión pedagógica se convierte en una ruta de acción, a través de la cual los participantes dejan de ser receptores del conocimiento y se convierten en los forjadores de su construcción corporal e intelectual, que como en un espiral ascendente se mueve hacia la consecución de su proyecto personal.

De otro lado es posible concluir que las NPC es un escenario que llama a la resistencia, y está entendida en dos perspectivas. La primera está en relación con las preguntas que el EP le genera a los participantes sobre las contradicciones de la ideología y la segunda se expresa desde los mismos sujetos, ya que su expresión corporal deja entrever cambios con respecto a la manera en que asumen los aprendizajes y las relaciones de poder que son heredadas del *ethos* cultural e instauradas en su corporeidad.

De otra parte las NPC son un medio a través del cual el sujeto se confronta por medio de la comodidad o incomodidad que le puede llegar a generar el EP, lo cual posibilita en el participante la auto-reflexión que lo convierte en el constructor de sí, pero ya no desde las condiciones dadas por la institucionalidad que determinan la manera de ser y estar en los diferentes espacios de socialización. El *ethos* propicia la estructuración de un tipo especial de cuerpo-sujeto, bien sea desde la dualidad cuerpo-mente, o desde el silencio corporal, el cual se rompe, solo cuando experimenta sensaciones de dolor, ya sean físicas o emocionales.

El cuerpo es el presente-ausente [...] sólo existe, para la consciencia del sujeto, en los momentos en que deja de cumplir con sus funciones habituales, cuando desaparece la rutina de la vida cotidiana o cuando se rompe 'el silencio de los órganos'. (Le Breton, 1995: 124)

Entonces, la apropiación de sí se consume cuando el sujeto deja de sentirse separado de su cuerpo para constituirse en una unidad que da como resultado el cuerpo-sujeto;

de esta manera se hace presente un cuerpo que hasta ese momento era invisible, y esto remite al sujeto a hacer de su corporeidad la clara manifestación de su subjetividad.

Aunque el sujeto logra a través de la confrontación consigo mismo, la comprensión de algunos de los elementos de la subjetividad emancipada como es el darse cuenta de que él es en sí-mismo cuerpo. Pero regresa a los condicionamientos de la ideología repitiendo prácticas ya encarnadas en su cuerpo-sujeto, como buscar acompañamiento de un par, en los momentos en donde las situaciones le generaban incertidumbre, sorpresa o desconcierto.

Con ello se evidencia que la NPC es una posibilidad para la ruptura, ya que los cuerpos-sujetos, transmiten la transitoriedad que existe entre las permanencias y las transformaciones. Por ello, no es posible determinar que existieron transformaciones durante la aplicación de los espacios pedagógicos y se considera además que este tipo de procesos es necesario continuarlos y efectuarlos por tiempo más prolongados.

## **6.2 Sujeto emancipado, sujeto subordinado**

Los procesos de subjetivación están enraizados con la visión de mundo que cada sujeto construye en la cotidianidad y de manera más específica en los espacios de socialización. El mundo ofrece al sujeto diversas posibilidades para que lo apropie y lo vivencie; el ethos cultural vierte en el sujeto costumbres socialmente heredadas y compartidas que han sido construidas a través de la historia.

Asimismo, los sujetos han construido instituciones que, paradójicamente, han sido escenarios para que ellos construyan subjetividades subordinadas a las mecánicas de poder que ejerce la ideología, configurando cuerpos-sujetos, que siguen de manera obediente las directrices que instituciones como el Estado, la familia o la escuela, dictaminan.

A partir del análisis sistemático de las NPC se encuentra que los sujetos que llegan al espacio pedagógico presentan diferentes niveles de subordinación, el sujeto de alta sub-

ordinación obedece sin hacer preguntas ante las instrucciones dadas y las sigue aunque no las entienda, su silencio es una muestra clara a la renuncia del sí-mismo pues no se permite objetar o sugerir según sea la dinámica del EP.

En segundo nivel, se encuentra el sujeto de media subordinación, que se caracteriza por reconocer y respetar las figuras de poder, al tiempo que se permite tomar decisiones y asume las consecuencias de sus actos, es una subjetividad en transición hacia el tercer nivel denominado subjetividad de baja subordinación. Esta última se caracteriza porque reconoce las figuras de poder, pero es capaz de cuestionar, de hacer oír su voz, al argumentar las decisiones que toma. Asimismo lidera procesos, pero valida únicamente las propuestas dadas por el sujeto de media subordinación y por quien él cree que tiene el poder, anulando a los sujetos de alta subordinación.

También se pudo determinar que el orientador y/o mediador, es un producto de la institucionalidad y de la ideología que él representa.

Mientras que el cuerpo del educador/maestro/docente podría servir para ayudar a entrar en esta dimensión simbólica de los cuerpos, demasiado a menudo se transforma en promotor de orden y disciplina corporal (Planella, 2006: 362)

El orientador y/o mediador, también sufre una fractura en su subjetividad subordinada, a partir de la aplicación de las NPC, que le permite entrar en una relación de par con los demás sujetos participantes, por tanto la dinámica de transición de la subjetividad subordinada en subjetividad emancipada es una relación bilateral.

El maestro es para esta propuesta contemporánea tan importante como la cultura o las relaciones entre saber y poder. Su función no es sólo instructiva. En tanto intelectuales transformativos, tiene el compromiso de hacer de la enseñanza un acto político, en la medida en que devela las relaciones de poder que se encuentran vigentes en el conocimiento. Los intelectuales transformativos sumen la pedagogía fronteriza y demás, como forma de política cultural con las consecuencias antes enunciadas, como espacios propios para su práctica emancipadora, política y cultural. (Rodríguez, 2001: 85)

En tanto las características de transición hacia un sujeto emancipado se hicieron visibles en el desarrollo de las NPC a través de diversas manifestaciones de los sujetos



participantes, que contribuyeron en la caracterización del sujeto emancipado, un sujeto que se apropia de sí mismo en la medida en que se confronta, se cuida y se conoce, por tanto la intencionalidad con que se realizaba cada uno de los EP permitía que los sujetos participantes tuvieran la oportunidad de apropiarse de sí:

Una de ellas fue la incertidumbre y la sorpresa las cuales eran generadas por cada actividad propuesta, y que se convirtió en el detonante para suscitar en ellos la confrontación consigo mismos, desde lo cual se logró su resignificación como sujetos.

A pesar de las dificultades con las que se encontraron y de las sensaciones corporales que experimentaron, los participantes conseguían superarlas y aprovechar lo mejor de ellas. De esta manera fue posible determinar en el desarrollo de los EP, que lograban reflexionar sobre la simbología corporal que el contexto de socialización ha construido en ellos. A partir de esto se muestra un sujeto que se apropia de sí, pues al confrontarse consigo mismo encuentra la fortaleza para continuar y adaptarse a las condiciones en las que se hallan; por ello no pierde la claridad frente a los objetivos que desea alcanzar; con base en ello asume y supera las dificultades, al tomar la decisión de levantarse de las adversidades sin perder la disposición que tienen; de esta manera se muestra una transformación de los esquemas heredados de su contexto social, es decir, la resiliencia constituye al sujeto emancipado.

Con la vivencia de las NPC el sujeto que se cuida y se piensa sabe que no está solo y que él es parte de otros, es decir existe un complemento desde la subjetividad, por tanto consigue reflexionar sobre la ideología instaurada tanto en otros, como en sí mismo y que se manifiesta como un mecanismo de control cuando está expuesto a la mirada curiosa de la gente en la calle y al recibir los comentarios que éstos le hacen.

De igual forma, el diálogo asertivo que nació de la posibilidad de comprender que la diferencia existe, que no hay una única manera de ver el mundo, pues cada participante en el EP tuvo su propia visión sobre la experiencia vivida, conllevó a establecer acuerdos, lo que originó la posibilidad que se da desde el Diálogo Intercultural, y esto enriqueció

el entramado simbólico, así como la reflexión de sí a través de la retroalimentación: Con ello se reconoce que se existe junto con otros, en donde el escuchar y ser escuchado remite a los sujetos a su apropiación, pues es la palabra la que se convierte en canal por medio del cual se establecen puntos en común con otros.

Con lo cual, es posible decir que en las NPC se posibilitan en espacios donde el sujeto siente que tiene libertad y la reconoce en los demás como un derecho sin desconocer el deber que ello implica; por tanto contrasta la ideología que se manifiesta en las relaciones de poder en las que se encuentra inmerso, hace consciencia de su apropiación.

Las NPC traen a la luz lo místico y lo sensible del sujeto, rompiendo de esta manera con la racionalidad instrumental, desde lo cual la risa y el hacer comentarios jocosos de manera espontánea es reflejo de la apropiación de sí, en la medida en que el EP permite aflorar emociones y sentimientos que en otros espacios igualmente de formación son interpretadas como falta de seriedad, compromiso y disciplina.

Todo este poder de los sentidos puede educarse o constreñirse, y así abrir todas las puertas y ventanas al mundo para no cesar de fascinarse ante la infinita diversidad de lo que existe o reducir a pequeñísimas rendijas entreabiertas las posibilidades de aumentar el espíritu y la mente, sacrificando así las oportunidades de experimentar cada día el placer de la vida. (Cajiao, 1996: 105)

Estamos en el viaje y por ello la emancipación abre las puertas para que cada sujeto decida la ruta por donde quiere transitar.

En todo momento de la historia humana el cuerpo ha sido revestido de significados, pero uno muy particular está relacionado con su posibilidad de contacto con otros cuerpos. A pesar de la necesidad de cercanía y de contacto íntimo, los cuerpos están rodeados de interacciones y prohibiciones que van desde el nivel más elemental que experimenta cada persona con respecto a la distancia que se debe guardar para no invadir o sentir invadida la intimidad, hasta la prohibición rotunda de ser rozado siquiera con la mirada (cf. Cajiao, 1996: 345).

### 6.3 Cuerpo intersubjetivo

El cuerpo habla no sólo con sus movimientos sino también con sus silencios. Con ello se demuestra que los diferentes estímulos por los cuales es permeado en su cotidiano, logra afectar al cuerpo-sujeto, de tal manera que este emite respuestas que se expresan por medio del lenguaje propio de cada persona. Dicho lenguaje que es producido en un contexto socio-cultural, se va interiorizando desde la niñez.

A partir de esto, consideramos prioritaria la lectura que sobre el cuerpo es posible hacer a través del lenguaje corporal o lenguaje no verbal, ya que el cuerpo es una unidad capaz de transmitir estructuras de comunicación completas y de esta manera poder determinar cuando el sujeto subordinado logra su tránsito a la emancipación.

Con este fin, las observaciones realizadas se centraban en algunos elementos de la comunicación paralingüística, como el tono, el volumen y la fluidez verbal utilizada en los EP por los participantes; la observación de la comunicación kinésica, se enfocó en las expresiones faciales y de las extremidades superiores e inferiores; por último, también se tuvo en cuenta la comunicación proxémica, donde observamos las distancias íntima, personal, social y pública.

Así pues, se pudo determinar que los sujetos de alta subordinación, mantienen, no sólo silencio, sino también distancia de aquellos sujetos que se apersonan de la actividad. Ellos siempre están como espectadores y de esta manera validan a quienes toman el mando de la actividad, que son los sujetos de baja subordinación y éstos a su vez no cuentan con ellos, los ignoran no solo desde el espacio sino que orientan su cuerpo hacia aquellos que consideran válidos porque comparten el poder, de esta manera las relaciones de poder entre pares invisibilizan a los sujetos que aún no han dado el paso para apropiarse de sí. De otra parte, los movimientos de cara y manos que demuestran los sujetos de alta subordinación mantienen una reserva frente al docente y se relajan cuando éste se retira.

Los espacios están demarcados inicialmente por pequeños grupos de amigos, los cuales se agrupan por afinidades, pero en el momento en que el docente se aproxima a los grupos se establece una distancia social, dejando entrever que quien llega no pertenece al grupo y se mantiene una proxemia personal/social; tan solo cuando los cuerpos se orientan hacia el docente, indican reconocimiento a su autoridad, mas no abre la puerta a una proxemia íntima.

Los tonos y el volumen utilizados, muestran reconocimiento a quienes están en el 'círculo de poder'; entre ellos se reconocen con la risa y los comentarios jocosos, de igual forma su fluidez es más cálida, nuevamente los sujetos de alta subordinación participan con la sonrisa, pero su silencio los mantiene por fuera de las dinámicas que se están presentando en el EP.

El *ethos* ha marcado los comportamientos de los hombres. En el EP se evidencia cómo entre ellos las distancias se mantienen entre lo personal y lo social, a pesar de que el EP permitía sin restricción que los participantes se ubicaran tan cerca de su amigo como quisieran.

Durante los EP fue posible observar por medio de la lectura hecha a los cuerpos-sujetos que presentaban tres niveles de subordinación (cf. pp. 77s, arriba). Por su parte el orientador y/o mediador del proceso no está ajeno a las relaciones de poder instauradas por la ideología y la institucionalidad, de tal manera que es un reproductor de los mecanismos de poder que él mismo representa, por lo cual se es necesario que él sea el primero que debe generar una reflexión que le permita transformar su sí-mismo para lograr así que su práctica sea coherente y pueda proporcionar un espacio de transformación no solo pedagógico sino humano.

En la medida en que el mediador y/o acompañante del proceso transmite a través de su lenguaje verbal o no verbal, las emociones que experimenta durante el desarrollo del EP a los sujetos que lo acompañan, esto favorece la exploración que pueden llegar a tener los participantes durante la vivencia y los motiva a reflexionar sobre la misma. Asimismo,

hay que tener en cuenta, que el mediador y/o acompañante del proceso, al indicarles a los participantes las instrucciones que se deben seguir durante el desarrollo del EP, mantenga un equilibrio entre su posición de poder y la intencionalidad que tiene el EP, de modo que sea posible llegar a consensos, para facilitar el diálogo intercultural.

Él, como responsable del diseño, la planeación y el desarrollo de los distintos EP, debe tener claridad frente a los logros que desea alcanzar a través de la puesta en escena, y esto es resultado de su auto-análisis, su auto-reflexión. De igual forma él puede tener la posibilidad de estar acompañado por otros orientadores y/o mediadores que le contribuyan en su práctica pedagógica para enriquecer la vivencia de los sujetos participantes.

Es conveniente garantizar la retroalimentación dentro del desarrollo de la vivencia, para que se pueda contribuir en la reflexión sobre la experiencia corporal que ha tenido cada sujeto, para lo cual el ejercicio de la escucha es vital, pues permite la realización de ejercicios dialécticos que enriquecen la interpretación de la experiencia corporal, contribuyendo de esta manera a su emancipación, pues el confrontar sus propias reflexiones con las de los otros les permite contrastar el sí-mismo con la ideología instaurada.

Por último, consideramos que pensar la educación que construye sujetos emancipados surge desde y con el cuerpo, el sí mismo está en toda acción que el sujeto realiza pero sólo cuando se hace consciente puede trascender las prácticas inconscientes que comete en su cotidianidad, es decir que puede transformar su verdad, su realidad, porque se cuestiona, por ello lo que nos parece indiscutible es que si se pretende la liberación de los hombres, no podemos empezar por alinearlos o mantenerlos en la alineación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante, es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (Freire, 1970: 84)

Así pues, se hace necesario que las NPC continúen haciendo presencia en otros espacios pedagógicos, con lo cual es posible la construcción de sujetos empoderados, capaces de tomar decisiones conscientes frente a su proyecto personal, respetuosos de sí y por

tanto de la diferencia, que se piensa para poder estar en el mundo reflejando la unicidad de sí con su cuerpo.

\* \* \*

De esta manera se puede concluir que la mediación pedagógica que realizan las NPC, conforman una nueva cultura corporal. En donde el maestro deja de imponer los saberes que los estudiantes deben tener sobre su corporalidad, para pasar a ser un potencializador de los saberes que emergen de los sujetos como consecuencia de la apropiación de su sí mismo. Esto permite construir resistencia consciente de los sujetos a la ideología y a la institucionalidad. En el capítulo siguiente se encontrarán las conclusiones finales de este proyecto de investigación, dentro de las cuales se señalarán las potencialidades y dificultades que conlleva la aplicación de las NPC en los espacios escolarizados.

## CAPÍTULO 7

### *Conclusiones generales*

**E**L PROCESO QUE se llevó a cabo durante el desarrollo de este proyecto de investigación permitió a las investigadoras enriquecer su labor pedagógica, al tiempo que fue posible consolidar y confrontar, desde la teoría, los supuestos con los que iniciaron este trabajo.

La sistematización de esta práctica pedagógica permite reafirmar referentes teóricos, al tiempo que los supuestos de las investigadoras. Asimismo, se confrontó la teoría, a partir de la contrastación de los instrumentos de observación con las categorías teóricas, permitiendo observar que éstas no dan cuenta de manera suficiente de la situación problema. Esto hizo posible que de la información obtenida surgieran categorías emergentes que aportaron de manera más amplia a la explicación de la pregunta problema.

Durante el proceso de sistematización, los instrumentos utilizados como videos y fotografías, no daban cuenta por sí solos de todas las categorías, ni tampoco respondían a todas las preguntas. Por ello se hizo necesario cruzar esta información con los Diarios de campo, las Narraciones de los participantes y la teoría. En otras palabras, se constató en la práctica que, cuando se realiza una sistematización, hay que observar todos los instrumentos *en conjunto* para obtener una respuesta global del problema.

La sistematización permitió establecer que las NPC son el eje vertebral de una pedagogía crítica centrada en la corporeidad. Pues es precisamente a partir de las propuestas que se generan en los EP que se da la resistencia al confrontar las estructuras objetivas de los sujetos que fueron objeto de estudio.

El EP está constituido por *performances* que recogen todas las pedagogías de cuerpo, permeando los sentidos con propuestas estéticas y sensibles, las cuales tienen como objetivo fundamental deconstruir los imaginarios de cuerpo y de mundo que traen los sujetos

subordinados. De esa manera, se les permite e incentiva a los sujetos la apropiación de su propio sí-mismo, logrando de allí obtener nuevas subjetividades emancipadas.

Se pudo establecer que la subordinación se da a tres niveles: alto, medio y bajo, los cuales responden y corresponden a los permisos culturales que se da el sujeto, en la medida de su subordinación, al entrar en interacción, ya sea con pares o con figuras que representan el poder.

El cuerpo-sujeto que se encuentra en tránsito de una subjetividad subordinada a una subjetividad emancipada genera narrativas que expresan, tanto su emocionalidad, como su capacidad para recuperarse de las situaciones problémicas que le generaban los EP. Igualmente, el sujeto demuestra que está en proceso de transformación cuando logra ser resiliente al interior de la NPC.

Entre el orientador y/o dinamizador y los participantes se genera una relación de doble vía, habida cuenta de que entran a conjugarse todas las subjetividades, representando un universo en el que se deconstruyen y se construyen mutuamente.

El orientador debe llegar con un paso adelante en la apropiación del sí-mismo, para poder apoyar, comprender, confrontar y potencializar, tanto a la NPC, como a los sujetos con los que se encuentra interactuando.

El cuerpo-sujeto es el dispositivo sensible por medio del cual se puede llegar a los participantes con propuestas contundentes de carácter humano. El cuerpo-sujeto se convierte en el canal que posibilita el contacto y la integración con el otro y con el mundo, esto es, con la alteridad. Es así como los cuerpos-sujetos se encuentran en proceso de transformación de su subjetividad.

La categoría teórica del lenguaje no-verbal resulta pertinente para hacer lecturas de las expresiones simbólicas del cuerpo-sujeto, al interior de las NPC, por cuanto que con ellas, es posible construir una hermenéutica para determinar las expresiones que caracterizan la subjetividad emancipada. Aún así, con todo, es necesario que sean más abarcadoras, para que esa lectura sea más amplia y enriquecedora.



Las NPC deben tener continuidad y deben poderse extrapolar a diferentes ambientes sociales. Esto con el fin de dar lugar a reflexiones por parte del cuerpo-sujeto, respecto de su situación de subordinación o de empoderamiento, en diversas situaciones y contextos socio-culturales, haciendo evaluación permanente de la ideología y de la institucionalidad que lo atraviesa y permea.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebes, R. (1995). *Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty (Historia, cuerpo y cultura)*. Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Barnechea, M. M., González, E., & Morgan, M. d. l. L. (1998). La producción de conocimientos en sistematización. *Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina (11-14 de agosto)*. Recurso electrónico:  
<http://www.alforja.or.cr/sistem/Morgan.doc> [Revisado en mayo de 2008]
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cajiao, F. (1996). *Piel del alma: Cuerpo, educación y cultura*. Bogotá Magisterio.
- Castañeda, E. (1999). La educación secundaria: un presente por construir. Jóvenes, Educación y Violencia. En: F. Montaña (Ed.), *Violencia en la escuela (Colección Vida de Maestro, Vol. 1)* (pp. 43–49). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá / IDEP.
- CRFME (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar*. En: Comité de Redacción del Foro Mundial sobre Educación (CRFME) (Eds.). Recurso electrónico:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf> [Revisado en marzo del 2008]
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. (1989). Entrevista con Christian Descamps. *Anthropos*, 13.
- Dostie, M. (1988). *Les corps investis*. Montreal: Saint-Martin.
- Flecha, R., & Tortajada, L. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En: *La educación en el siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogías del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México / Madrid: Siglo XXI.
- Jara, Ó. (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Lima, Perú: Tarea.
- Jiménez V., C. A., Dinello, R. Á., & Motta M., J. A. (2001). *Lúdica cuerpo y creatividad. La nueva Pedagogía Para el Siglo XXI*. Bogotá
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, educación y cultura*. Bilbao: Disclée de Brower.
- Presidencia de la República / COLCIENCIAS (1996). *Colombia al filo de la oportunidad, Informe de la Misión De Sabios. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, Tomo 1*. Bogotá: Tercer Mundo. Recurso electrónico:  
[http://www.umng.edu.co/www/resources/cdq\\_colombia%20al%20filo%20de%20la%20oportunidad.pdf](http://www.umng.edu.co/www/resources/cdq_colombia%20al%20filo%20de%20la%20oportunidad.pdf) [Revisado en mayo de 2008]
- Presidencia de la República / MinEducación (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Recurso electrónico:  
[http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-140247\\_archivo\\_1.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-140247_archivo_1.pdf) [Revisado en junio de 2008]
- Ramírez, J. E. (2007a). La sistematización de experiencias: Un camino para la producción de conocimientos sociales. En: J. E. Ramírez (Ed.), *Módulo: Sistematización de experiencias: Posibilidad de producción de conocimiento teórico-práctico* (pp. 97-127). Bogotá: CINDE.
- Ramírez, J. E. (2007b). Presentación. En: J. E. Ramírez (Ed.), *Módulo: El tercer ciclo de reformas educativas, o reformas educativas en tiempos de globalización* (pp. 1-17). Bogotá: CINDE.
- Ramírez, J. E. (2007c). Sistematización de experiencias educativas: producción de conocimientos pedagógicos desde y sobre las experiencias educativas. En: J. E. Ramírez (Ed.), *Módulo: Sistematización de experiencias: Posibilidad de producción de*

- conocimiento teórico-práctico* (pp. 8–45). Bogotá: CINDE.
- Ramírez, J. E. (2007d). Sistematización de la experiencia: 'Educación en salud sexual y reproductiva de jóvenes y para jóvenes' (presentación del Módulo Sistematización de Experiencias: Posibilidad de Producción de Conocimientos Teórico-Práctico). Bogotá: CINDE. [Sin publicar.]
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración (Vol. III: El tiempo narrado)*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, H. (2001). Pedagogías críticas: Poder, cultura y diversidad. En *Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos* (pp. 71–97). Medellín: Corporación Región / Colegio Colombo-Francés / Fundación confiar / Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.
- Roura-Parella, J. (1934). La realització de sí mateix. *La Revista dels Catalans d'Amèrica*, 2, 13–24.
- Sennet, R. (2002). *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la sociedad occidental*. Madrid: Alianza.
- Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: El Destino del Hombre en la Aldea Global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tripaldi, A. M. (2005). *Identidades juveniles: Tatuaje y piercing en Cuenca*, Recurso electrónico:  
<http://www.uazuay.edu.ec/bibliotecas/arteydiseño/culturasjuveniles.pdf> [Revisado en diciembre de 2007]