

**APRENDIZAJES CORPORALES EN LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN FÍSICA Y
DANZAS**

**Un acercamiento a la vivencia de los Colegios Ramón de Zubiría y Minuto de Buenos
Aires**

AUTORES:

Yaqueline Parra Buitrago

Silvia Helena Pacheco

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en Desarrollo
Educativo y Social


DIRECTORA

Violetta Vega

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

Bogotá, D. C.

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ESTADÍSTICA DE CALIDAD</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2018	Página 1 de 82

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional- Biblioteca Central
Título del documento	Aprendizajes corporales en las áreas de educación física y Danzas. Un acercamiento a las vivencias de los colegios Minuto de Buenos Aires y Ramón de Zubiría
Autor(es)	Pacheco García, Silvia Helena; Buitrago Parra, Yaqueline.
Director	Vega, Violetta.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
Palabras Claves	Corporalidad, esquema corporal, escuela, movimiento, aprendizaje, cuerpo.

2. Descripción
<p>A partir de un ejercicio de autorreflexión de nuestra propia práctica docente en las áreas de Educación Física y Danzas emerge la inquietud por el significado de lo que el cuerpo aprende en dichas asignaturas y por la importancia de estos aprendizajes en el contexto escolar. Para tal fin, se indagaron las experiencias de estudiantes de grado noveno en las asignaturas ya mencionadas y nos preguntamos por la relación entre la configuración del esquema corporal de estos jóvenes, en los colegios Minuto de Buenos Aires y Ramón de Zubiría, con los aprendizajes corporales que se producen en las dos clases. Metodológicamente, se privilegió una mirada hermenéutica sobre el esquema corporal de los estudiantes, lo cual nos permitió la comprensión de sus acciones a través del registro audiovisual, los grupos focales y la cartografía corporal. Como resultado se trazan formas de construcción de didácticas corporales, del relacionamiento consigo mismo, con los otros, con lo institucional y con el entorno, que se presentan como alternativa a las didácticas fundadas en lo discursivo.</p>

3. Fuentes
<p>Barsalou, L. (2007). “Las operaciones simbólicas en los sistemas modales del cerebro”. En: G. Semin, R. & Smith E. R. (sf). Enfoques sociales, cognitivos, afectivos y neurocientíficos. Nueva York: Cambridge University Press.</p> <p>Gallo, L. (2009). “El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal”. En: Estudios Pedagógicos 35, (2) 231-242.</p> <p>Guber, R. (2011). La etnografía: método, campo y reflexividad. Bogotá: Norma, Enciclopedia latinoamericana de sociocultural y comunicación, Aníbal Ford, Dirección de la colección</p>

2001. Hernández, Fernando. "Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto". *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, (4).
- Ionescu, T., y Vasc, D. (2014). Embodied cognition: challenges for psychology and education. En: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 275-280. (Traducción de Violetta Vega).
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mélich, L. (2010). *El otro de sí mismo. Por una práctica ética del cuerpo*. Barcelona: OUC.
- Merleau-Ponty, M., & Cabanes, J. (1975). *Fenomenología de la percepción* (p. 475). Barcelona: Península.
- Pedraza, Z. (2008). De la educación física y el uso de sí: ejercicios estéticos-políticos de la cultura somática moderna. *Movimiento*, 14(2).
- Planella, J. (2006). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- San Martín, R. (2013). "El método de la cognición incorporada". En: *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, 14, pp. 79-125 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

4. Contenidos

En el primer capítulo se elaboran los referentes conceptuales, que responden a la pregunta por los aprendizajes corporales en la escuela. Al concepto de esquema corporal se suma el concepto de "cognición incorporada" que permite la comprensión de la interacción del cuerpo con el ambiente.

El segundo capítulo presenta los resultados de un amplio análisis de datos, que comprendió la interpretación de 25 cartografías, 2 grupos focales y 20 registros de clase, y que arrojó 4 grandes categorías emergentes: relacionamiento consigo mismo, relacionamiento con los otros, relacionamiento con la institución y relacionamiento con los recursos didácticos. Bajo estas grandes categorías, a su vez, se agruparon una serie de subcategorías también emergentes que acercan la comprensión y caracterización de la construcción de los esquemas corporales en las áreas trabajadas.

El tercer capítulo presenta un diálogo entre las categorías halladas con aproximaciones y planteamientos previos en torno al esquema corporal y su relación con el aprendizaje incorporado.

El cuarto capítulo plantea los hallazgos de la investigación permitiendo la aproximación a la noción de didáctica corporal, como categoría que engloba lo que se realiza en las áreas de Educación Física y Danzas.

El quinto capítulo, Epílogo, da cuenta de un primer conjunto de comprensiones finales en forma de reflexiones que apuntan a estimular el tránsito hacia una experiencia viva del cuerpo en las didácticas de las áreas indagadas.

5. Metodología

Metodológicamente, se privilegió una mirada hermenéutica sobre el esquema corporal de los

estudiantes y “la comprensión de sus acciones desde su propio marco de referencia” (Restrepo, 2016). Se utilizaron cuatro instrumentos de indagación: el diario de campo, el registro de observación, la cartografía corporal y el grupo focal. Los datos recogidos mediante dichos instrumentos se clasificaron según las categorías que fueron emergiendo a través de su codificación (Ryan y Bernard, 2003): relacionamiento con uno mismo, relacionamiento con los otros, relacionamiento con los recursos educativos, relacionamiento con los docentes y relacionamiento con la institucionalidad.

6. Conclusiones

- La imagen corporal, primer indicio, no es una construcción que se pueda remitir únicamente a lo simbólico. El cuerpo no se queda sin decir. Su habla habita el plano de las intuiciones, pues los cuerpos comparten (hablan) en los silencios de la intimidad.
- El segundo indicio radica en que la representación corporal pone en cuestión la identidad. La presencia del otro se presenta como una alteración que desencadena la reorganización y el replanteamiento de la representación. una didáctica corporal debe fijar como condición de la identidad pública el encuentro con el otro.
- El tercer indicio se refiere a la forma en que mediante el movimiento se pone en juego a la conciencia corporal, aflora toda la intención del cuerpo. Ese cuerpo que abandona la pasividad y se involucra activamente con la colectividad. En el movimiento también se realiza la negociación con el otro.
- Cuando la escuela empieza a tener en cuenta formas que no son visibles, se superan los límites que tradicionalmente impone la institucionalidad y se rompe con una forma de aprender que casi siempre propone la quietud. Allí está el potencial de una propuesta que implique un aprendizaje incorporado, estableciendo condiciones para que emerjan nuevas formas de hacer, de pensar y de habitar.
- La didáctica corporal potencia formas de aprendizaje que “reconectan” el esquema corporal y la comunicación entre el cuerpo simbólico y el cuerpo visible, sin establecer jerarquías entre el aprendizaje formal y el abstracto.

Elaborado por:	Pacheco García, Silvia Helena; Buitrago Parra, Yaqueline.
Revisado por:	Violetta Vega

Fecha de elaboración del Resumen:	16	08	2018
--	----	----	------

Tabla de Contenido	
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN. APRENDIZAJES CORPORALES EN LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DANZAS.....	6
Marco metodológico.....	12
1. MARCO REFERENCIAL.....	17
1.1 Los aprendizajes corporales en la escuela.....	18
1.2 Del cuerpo al esquema corporal.....	21
1.3 Imagen corporal.....	23
1.4 Representación corporal.....	25
1.5 Conciencia corporal.....	26
1.6 El esquema corporal en los procesos educativos.....	27
2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: EL CUERPO HABLA.....	30
2.1 Relacionamientos “otros”: consigo mismo, con los otros-pares, con los docentes y con la institucionalidad.....	31
2.1.1 Relacionamiento consigo mismo.....	32
2.1.2 Relacionamiento con otros-pares.....	36
2.1.3 Relacionamiento con el docente.....	43
2.1.4 Relacionamiento con la institucionalidad.....	44

2.1.5 Relacionamiento con los recursos didácticos.....	51
3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS: EL CURRÍCULO INVISIBLE DEL CUERPO	52
3.1 El binomio cuerpo-lenguaje: el aprendizaje corporal y la intimidad.....	54
3.2 Negociando el esquema corporal: el aprendizaje corporal y los otros-cuerpos...	56
3.3 ¿Qué aprenden los cuerpos? El aprendizaje corporal y el movimiento.....	58
3.4 El cuerpo se filtra en la escuela: el aprendizaje corporal y la cotidianidad.....	60
4. UNA NUEVA DISCUSIÓN: INDICIOS DE UNA DIDÁCTICA CORPORAL....	63
5. COMPRENSIONES FINALES.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ilustración de una cartografía corporal (CCRZ: 6).....	16
<i>Figura 2.</i> Ilustración de una cartografía corporal (CCRZ: 1).....	35
<i>Figura3.</i> Ilustración de una cartografía corporal (CCRZ: 3).....	37
<i>Figura 4.</i> Ilustración de una cartografía corporal (CCRZ: 16).....	38
Figura 5. Ilustración de una cartografía corporal (CCRZ: 5).....	40
Figura 6. Ilustración de una cartografía corporal (CCRZ: 9).....	41
Figura 7. Ilustración de una cartografía corporal (CCRZ: 9).....	49

RESUMEN

A partir de un ejercicio de autorreflexión de nuestra propia práctica docente en las áreas de Educación Física y Danzas emerge la inquietud por el significado de lo que el cuerpo aprende en dichas asignaturas y por la importancia de estos aprendizajes en el contexto escolar. Para tal fin se indagaron las experiencias de estudiantes de grado noveno en las asignaturas ya mencionadas y nos preguntamos por la relación entre la configuración del esquema corporal de estos jóvenes en los colegios Minuto de Buenos Aires y Ramón de Zubiria con los aprendizajes corporales que se producen en las dos clases. Metodológicamente, se privilegió una mirada hermenéutica sobre el esquema corporal de los estudiantes, lo cual nos permitió la comprensión de sus acciones a través del registro audiovisual, los grupos focales y la cartografía corporal. Como resultado se trazan formas de construcción de *didácticas corporales* que se presentan como alternativa a las didácticas fundadas en lo discursivo.

Palabras clave: corporalidad, esquema corporal, escuela, movimiento, aprendizaje, cuerpo

ABSTRACT

From an exercise of self-reflection of our own teaching practice in the areas of Physical Education and Dance emerges the concern for the meaning of what the body learns in these subjects and the importance of these learning in the school context. For this purpose the experiences of ninth grade students in the aforementioned subjects were investigated and we asked ourselves about the relationship between the configuration of the corporal scheme of these young people in the Minute of Buenos Aires and Ramón de Zubiria schools with the corporal learning that occurs in the two classes. Methodologically, a "hermeneutic view" was privileged on the students' body schema, which allowed us to understand their actions through the audiovisual record, focus groups and corporal cartography. As a result, construction forms of body didactics are presented that are presented as an alternative to didactics based on the discursive.

Key words: corporality, body scheme, school, movement, learning, body

INTRODUCCIÓN. APRENDIZAJES CORPORALES EN LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DANZAS

En términos de Giroux, es deseable que “el maestro sea un intelectual de la educación que produzca conocimiento y problematice las enraizadas y obsoletas estructuras que le preceden” (1990, p. 175). Siguiendo este reto, al observar reflexivamente nuestra propia práctica docente en Educación Física y Danzas, emergió la inquietud por el significado de lo que el cuerpo aprende en dichas asignaturas, así como por los límites que se imponen a los cuerpos en el contexto escolar y las potencialidades que se favorecen en ellos.

Reflexionamos en torno al grupo de saberes que se presenta a los estudiantes en las asignaturas de Educación Física y Danzas en las instituciones que hacen parte de esta investigación. Y con ello, surgió una preocupación por la forma en que estas escuelas privilegian aquellos aprendizajes centrados en procesos mentales caracterizados por la observación y la atención de los estudiantes, que al mismo tiempo desestiman otras dimensiones corporales, como el movimiento espontáneo, los lenguajes no verbales, las emociones y el autocuidado.

A lo largo de la historia, las instituciones escolares han tendido a instrumentalizar los saberes escolares mediante procedimientos de abstracción (Matemáticas), de verbalización (Lenguaje) y de conceptualización (Ciencias Sociales, Naturales y Competencias Ciudadanas). Aunque esto no implica que el cuerpo se deje de lado en dichas áreas. Por el contrario, “el cuerpo siempre es enseñado” (Vega, 2010), pero desde las áreas del conocimiento que se privilegian en las evaluaciones institucionales se da forma a una pedagogía del cuerpo centrada en lo cognitivo, que descuida otros ejes corporales igual de importantes para la formación de los estudiantes.

Desde nuestra mirada, esta situación se explica en buena parte porque la escuela produce y reproduce el pensamiento dicotómico desde el que se inscribe a los estudiantes en las

preconcepciones propias de la mirada cartesiana: la mente es vista como aquella instancia liberada de subjetividad y de las percepciones del cuerpo. Por este camino se limita la posibilidad de que los estudiantes aprendan saberes, que incluyan la integración de las emociones, del movimiento, de lenguajes no verbales y de otras formas vivenciales de conocimiento que también constituyen a los cuerpos.

“El cognitivismo no se da cuenta que los procesos del conocimiento no son solamente cerebrales. El conocimiento está en cada una de las células del cuerpo y si las células no transmiten esas percepciones recibidas, las conexiones neuronales son distintas, se van modificando” (Gallagher, 2005, p.26).

No es el propósito de esta indagación realizar una comparación entre la Danza y la Educación Física con el resto de áreas de las instituciones investigadas. Más bien, la inquietud se centra en ahondar en lo que aprenden los cuerpos en su propiocepción y en sus maneras de estar con los otros y con lo otro en áreas de estudio escolar cuyo trabajo expreso y claramente intencionado opera sobre la movilización corporal.

Buscamos indagar en la caracterización de los programas de aprendizajes que toman como centro el movimiento corporal, y que se diferencian de otras áreas que se centran en aprendizajes discursivos, intuimos que se generan marcas en los cuerpos durante cierta parte de la trayectoria escolar, marcas que pueden ser reconocidas observando el esquema del cuerpo. La escuela está llena de prácticas detalladamente elaboradas que se naturalizan casi sin objeción, sin sorpresa y que posteriormente se proyectan hacia los demás ámbitos de la vida cotidiana, de la vida adulta, presentándose como “necesarias”.

En síntesis, nos preguntamos ¿cómo se relaciona la configuración del esquema corporal de los estudiantes de grado noveno de los colegios Minuto de Buenos Aires y Ramón de Zubiría

con los aprendizajes corporales que se producen en las clases de Educación Física y Danzas, respectivamente?

Para situar el cuerpo como foco de la indagación, recurrimos especialmente a la Fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty y a los planteamientos del sociólogo y antropólogo David Le Breton. Estas fuentes -aunque ya clásicas- nos proporcionaron conceptualizaciones de fondo que posibilitaron la comprensión de planteamientos más recientes por su posicionamiento filosófico y antropológico. Intencionalmente retomamos la noción de esquema corporal (Merleau-Ponty, 2002) por su relevancia para atisbar conceptualmente la relación fundante entre el cuerpo y el mundo. Particularmente en las áreas que nos ocupan, entre los docentes de Educación Física y Danza, es común una concepción de cuerpo ligada exclusivamente con la corporalidad que debe ser cuestionada.

Por su parte, la noción del cuerpo moderno que ofrece Le Breton es significativa para la indagación por entender la ruptura que produce el currículo escolar en el esquema corporal de los estudiantes, en tanto-:

[...] pertenece a un orden diferente. Implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte), consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser un cuerpo). El cuerpo occidental es el lugar de la cesura, el recinto objetivo de la soberanía del ego. Es la parte indivisible del sujeto, el factor de individuación, en colectividades en las que la división social es la regla (Le Bretón, 2002, p. 56).

A partir de estas nociones, establecimos un primer nivel de trabajo que consistió en explorar y caracterizar el esquema corporal de los estudiantes de las Instituciones focalizadas, acudiendo al sentido filosófico y sociológico de dicha categoría. Esto implicó dedicar nuestra

atención por un largo periodo a las acciones que ocurren en las clases de Educación Física y Danzas -tanto aquellas que hacen parte del desarrollo de la clase, como aquellas que parecen casuales-.

Metodológicamente, se privilegió una mirada hermenéutica sobre el esquema corporal de los estudiantes y “la comprensión de sus acciones desde su propio marco de referencia” (Restrepo, 2016). Se utilizaron cuatro instrumentos de indagación: el diario de campo, el registro de observación, la cartografía corporal y el grupo focal. Los datos recogidos mediante dichos instrumentos se clasificaron según las categorías que fueron emergiendo a través de su codificación (Ryan y Bernard, 2003): relacionamiento con uno mismo, relacionamiento con los otros, relacionamiento con los recursos educativos, relacionamiento con los docentes y relacionamiento con la institucionalidad.

Otra etapa clave para la investigación fue el rastreo de los conocimientos producidos por otras investigaciones en torno a preguntas afines; para ello, se consultaron las bases de datos de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), así como los repositorios de la Universidad Nacional de Colombia, de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Universidad Central. Se limitó la búsqueda al periodo comprendido entre 2010 y 2017, caracterizado por un aumento de las publicaciones relacionadas con la investigación de la corporalidad en contextos educativos. También se utilizaron los buscadores de Google académico y de Dialnet los cuales permitieron referenciar trabajos de Brasil, España y Argentina.

El rastreo se concentró en dos categorías principales: aprendizajes corporales y esquema corporal, así como sus términos relacionados: pedagogía corporal, ser-cuerpo, corporeidad, experiencia corporal, imagen corporal, representación corporal y conciencia corporal. El estado del arte evidenció la existencia de una numerosa y creciente producción académica referida al cuerpo el giro corporal, en donde el cuerpo es tratado como un

fenómeno antropológico, sociológico, educativo, médico, psicológico, artístico, filosófico, político y literario (y en muchos casos recientes como un objeto interdisciplinario).

En lo referido a la investigación desde la Educación Física, en los últimos años se ha configurado un campo específico de investigaciones que abordan el cuerpo desde la perspectiva de la corporeidad. En este campo son representativos los trabajos de Herrera (2008), Grasso (2008) y González & González (2010).

El uso del concepto de esquema corporal aparece principalmente alrededor de dos vertientes: la primera, desde la fenomenología existencial (Merleau-Ponty, 1975), que logra presentar al cuerpo como una integralidad asumiendo el concepto de corporalidad y la segunda desde la psicología (psicomotricidad) orientada por una visión instrumental del cuerpo y definida a través de la noción de motricidad de Hurtado (2006).

La categoría *aprendizajes corporales*, por su parte, se fundamentó desde la Perspectiva de la cognición incorporada, la cual permite integrar tanto las variables biológicas del aprendizaje (factores genéticos, neuro-desarrollo) con las variables culturales y ambientales (interacciones y estímulos sociales); es una forma de ver útil para el problema de investigación, en tanto tiene en cuenta la interacción entre el cuerpo y el ambiente para dar cuenta de las transformaciones mentales de los estudiantes. Al elegir esta perspectiva, se logran desarticular un conjunto de dicotomías (cuerpo-mente, biología-cultura, heredado-aprendido) que justamente se pretenden superar en la investigación.

La CI tiene su fortaleza en la recepción, construcción, explicación y aplicación del conocimiento a través de la convergencia del ambiente y el cuerpo, básicamente con su estructura cerebral (ver Jeannerod, 1983, 1988, 1994, 1995, 1997, 2006a; Lakoff and Jackson, 1999; Shapiro, 2007; Wilson, 2002) desde el cual se articula el fenómeno de la mente. Para unos, el rol del ambiente y del cuerpo es constitutivo de la mente; para otros, tiene un rol de formación de la

mente [...] La CI es una explicación del conocimiento en los marcos ambientales y corporales, por tanto hay una implicación de los elementos externos al sujeto que conoce; una estructura cerebral con sus áreas somatosensorial, límbica y motora, que construye esquemas mentales, tanto desde la información como desde la operación; entonces el núcleo de la CI es la percepción y la operación (San Martín, 2014, p. 128).

Tal como ha señalado Glenberg, (2008), “la cognición está influenciada en todo momento por la morfología de nuestros cuerpos y por su sistema senso motor” (citado en Ionescu, y Vasc, 2014, p. 12). Atendiendo a lo anterior, el presente informe de investigación está estructurado a través de cinco capítulos; en una primera parte se describe el diseño metodológico en donde se, caracterizan las etapas de la investigación, los instrumentos de recolección de información y los criterios elegidos para el análisis de los datos.

En el primer capítulo se elaboran los referentes conceptuales que responden a la pregunta por los aprendizajes corporales en la escuela, planteando que el aprendizaje corporal debe ir más allá de los procesos cognitivos, en donde participan acciones sensomotoras, las emociones y las experiencias. Se introduce el concepto de “cognición incorporada” que permite la comprensión de la interacción del cuerpo con el ambiente produciendo transformaciones que se experimentan durante el transcurso de toda la vida (Barsalou, 2008; Wilson, 2002).

El segundo capítulo presenta los resultados del análisis de datos en torno a los aprendizajes corporales en las áreas de Educación Física y Danzas. Dicha presentación se hace siguiendo el sentido que las categorías y subcategorías emergentes fueron tomando. Es de anotar acá que lo corporal se comprende desde sus múltiples expresiones y que así, con esa integralidad, fue la forma como los estudiantes aludieron a sus propias experiencias.

El tercer capítulo presenta un diálogo entre las categorías halladas con aproximaciones y planteamientos previos en torno al esquema corporal y su relación con el aprendizaje incorporado. A partir de dicha relación se establecen algunas implicaciones para la escuela. Para ello, se integraron lecturas de diversos autores que investigan la corporalidad en contextos contemporáneos.

El cuarto capítulo se plantea a partir de los resultados y la discusión con autores dejando ver la emergencia de una didáctica corporal “otra”, para su entendimiento se toma el concepto de *didáctica corporal* y se establece a través de dos momentos: primero, a partir de una reconstrucción histórica de los *disciplinamientos* y de las *tácticas pedagógicas* de las que ha sido objeto el cuerpo (Vigarello, 2005), se identifica una línea didáctica relacionada con el moldeamiento, la instrucción y el disciplinamiento que producen cuerpos domesticados, dóciles y entrenados. El segundo momento, da cuenta de la incursión a partir de 1990 de pedagogías corporales que habitan la escuela desde los afectos, las sensaciones y la experiencia a través de la práctica de artes como la danza, la música o el teatro y siempre situando al cuerpo como factor clave para la comunicación y la experimentación emocional. Así se abre paso una segunda línea didáctica que incluye la dimensión simbólica del cuerpo, sus sensibilidades e intensidades.

Finalmente en el quinto capítulo epílogo, se da cuenta de un primer conjunto de comprensiones finales en forma de reflexiones que apuntan hacia aprendizajes que se pueden constituir en una didáctica corporal que estimule el tránsito hacia una experiencia viva del cuerpo en la escuela.

Marco metodológico

Entendiendo la realidad educativa como un proceso de construcción colectiva, inacabado e inmerso en el sentido, la investigación partió de un enfoque epistemológico cualitativo hermenéutico, entendido como “una actividad interpretativa que permite la captación de los sentidos de los fenómenos en los diferentes contextos por los que han atravesado” (Ricoeur, 2002, p. 39). Para realizar dicho enfoque en el proceso de investigación, se utilizó un conjunto de técnicas etnográficas que permitieron acceder a los sentidos que agencian los estudiantes mediante la interpretación de sus comportamientos, posturas, gestos, movimientos, decires y también a través de las relaciones que establecen con los otros, con la Institución y consigo mismos en las asignaturas de Educación Física y Danzas.

Mediante el acercamiento etnográfico se describen a fondo dichas relaciones, tanto para sus protagonistas como para el equipo de investigación el cual suma 13 años de experiencia como docentes de las áreas de Educación Física y de Danzas en las instituciones Ramón de Zubiría y Minuto de Buenos Aires, las docentes investigadoras atienden población estudiantil de zonas periféricas de la ciudad. La elección de la muestra se hizo teniendo en cuenta edades entre los 13 y 15 años de edad, ya que se parte del supuesto que en dicho periodo se manifiestan características claves para el esquema corporal, como la afirmación de su autoimagen y la intensificación de sus interacciones con sus pares.

La sustancia que se pretende captar reside en las formas de habitar los espacios escolares, en las formas de imaginar mundos, en las formas de hacer que surgen y en los significados que elaboran colectivamente. Para Rodríguez y García (1996), “la etnografía es el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta (una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela)” (1996, p. 61). En el despliegue de la investigación se empleó intensivamente la observación participante y la residencia prolongada con los sujetos de estudio (Guber, 2011) con lo que el protagonismo lo

llevaron los estudiantes, quienes expresaron, a través de palabras y de acciones cotidianas, los sentidos de sus experiencias.

La observación participante cobró valor como la herramienta por excelencia para el trabajo de campo etnográfico. Mediante dicha técnica se identifica aprende y se comprende el actuar de los grupos. Cuando quien observa es parte constitutiva del proceso, como en este caso, se facilita que las acciones y los modos de proceder de los estudiantes observados no se falseen, puesto que el investigador, al pertenecer a las dinámicas cotidianas, se constituye en un testigo de primera mano de los eventos que ocurren en su contexto.

Este horizonte demandó la elaboración de una diversidad de instrumentos que permitieran otorgarle voz al actor. Por ello, preguntar de múltiples maneras a los participantes, arrojó información valiosa que posibilitó dar profundidad a la indagación del problema.

El primer mecanismo de recolección fue el registro de observación. Se filmaron diez clases de la asignatura de Danzas y se registraron detalladamente en una ficha de diario de campo todas las acciones, comportamientos, posturas, gestos, movimientos, expresiones, sentires y decires ocurridos durante las clases. También se registraron diez clases de Educación Física a lo largo de seis meses en forma periódica y de manera directa. Al mismo tiempo, la docente investigadora tomó nota de las percepciones, actitudes, posturas y verbalizaciones de los estudiantes en interacción con sus pares (Anexo 1).

El modelo de diario de campo utilizado durante los dos momentos de recolección de datos se basó en la propuesta de Ander-Egg (1995). El formato comprende tres partes: a) los datos directos de la observación, b) las apreciaciones, impresiones u opiniones del observador-investigador y c) la interpretación teórica del registro. Este modelo permitió contrastar el registro “fiel” de lo sucedido, con la mirada del investigador, quien también es

partícipe de la vivencia, y con las fuentes teóricas, para obtener un panorama que va más allá de la observación misma.

Siguiendo a Vasilachis “la fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real, *in situ*, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente” (2006, p. 3). Al posicionarse como docentes e investigadoras de su propio hacer en el aula, el equipo de investigación se puso en tensión entre ser participantes directas del escenario investigativo y, al mismo tiempo, ver con un matiz distinto la propia práctica, reflexionando desde y sobre ella (Anexo_1).

También se aplicaron veinte cartografías corporales (Anexo 1) a diez estudiantes de grado noveno en cada una de las instituciones educativas seleccionadas para la muestra. La cartografía corporal permitió a los estudiantes mapear sus propios cuerpos, siguiendo una consigna relacionada con los objetivos de investigación. El interés fue identificar en los dibujos corporales de los estudiantes, aquellos cambios en las representaciones de las imágenes corporales propias, ocurridos en el desarrollo de las clases de Danzas y Educación Física. Se realizaron dos pruebas piloto con el fin de ajustar el instrumento y alinearlos con la información que se requería para la investigación. Al entender el cuerpo como una expresión simbólica de la experiencia, las cartografías pretendieron captar las señales y las marcas que hablan de lo que esos cuerpos son: la ropa, los accesorios, el cabello, las cicatrices y los posicionamientos recurrentes.



Figura 1. (CCRZ: 6)

En concordancia con el último instrumento, simultáneamente se realizaron dos grupos focales (Anexo 1), uno en cada institución educativa. A través de ellos, se indagó sobre las distintas experiencias de los estudiantes en las clases de Danzas y Educación Física a lo largo de su vida escolar, haciendo hincapié en aspectos personales: cómo se ven a sí mismos en estas clases, cómo los ven los demás, cómo son las relaciones que se entablan con otros, cómo son sus relaciones con los docentes de estas áreas específicas, cómo son sus relaciones con otras clases y cómo las viven y otros aspectos que desde la vivencia y el diálogo pudieran compartir espontáneamente en torno a los ejes de indagación.

Con el grupo focal se buscó obtener datos cualitativos mediante la captación de las experiencias y de las vivencias de los participantes mediante el diálogo grupal. Por ser una técnica colectiva, permite recoger diversidad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes, así como elaborar sentidos compartidos. El instrumento se aplicó en un periodo de tiempo corto, posterior al trabajo con los demás instrumentos, y permitió descubrir “una estructura de sentido compartida que se nutre de las narrativas del grupo” (Prieto y March, 2002, p. 8). El equipo de investigación al abrir la posibilidad para que los estudiantes manifestaran sus opiniones y para que participaran de una manera activa, permitió la aparición de interpelaciones espontáneas así como de una variedad de testimonios que enriquecieron y resignificaron las observaciones realizadas.

El número de observaciones y de cartografías, considerando sus resultados por saturación y significatividad, resultó suficiente para obtener la información necesaria que orientó la codificación de los datos restantes. De esta forma, se fueron configurando diferentes categorías iniciales que mediante la reflexión individual y discusión en equipo dieron paso a nuevas categorizaciones emergentes.

El proceso de análisis de datos empezó mediante el estudio minucioso de las transcripciones de los diarios de campo, de las cartografías y de los grupos focales. Los datos se codificaron con descriptores procurando conservar la fidelidad de la voz del estudiante; luego se agruparon en unidades significativas, lo que facilitó su lectura- (Anexo 2)

Para desarrollar el primer objetivo de investigación y segundo objetivo de investigación, se contrastaron los resultados obtenidos a partir de observaciones particulares con las elaboraciones conceptuales seleccionadas como referentes. Asimismo, las reflexiones e inquietudes personales de las investigadoras alimentaron un diálogo constante. Finalmente, se consolidó el informe que consecuentemente tiene un carácter inacabado, ya que el problema investigativo cubre múltiples entradas y posibilidades de construcción. Lo logrado se constituye en la base para continuar estudiando las implicaciones de la mirada corporal en la investigación educativa.

1. MARCO REFERENCIAL

La intención de este marco no es adscribir los planteamientos de la investigación a definiciones últimas de los conceptos principales. En el horizonte de sentido que compartimos, seguramente se trata de establecer vínculos de lo que emerge con lo ya dicho, trayendo de todo el discurso precedente los elementos más pertinentes: “la interpretación tiene en cada caso ya que moverse dentro de lo comprendido para alimentarse de ello” (Heidegger, 1974, p. 171).

El lugar de lo teórico en el contexto de esta investigación consistió en que los referentes permitieron situar las comprensiones contemporáneas de las categorías que intervienen en la pregunta y los objetivos de la indagación: “Siempre que se define, algo queda por fuera; se comete un acto de exclusión y por tanto un acto de violencia” (Serna-J,

2007, p. 18). En consecuencia, desde la investigación se buscó ampliar el significado de las categorías enriqueciéndolas con las experiencias de los contextos locales.

1.1 Los aprendizajes corporales en la escuela

Durante mucho tiempo se ha convivido con la idea de que el cuerpo es un contenedor para la sustancia mental. La organización de la vida escolar y el desarrollo del currículo reflejan este dualismo: “Se cree que la educación está destinada a desarrollar capacidades cognitivas derivadas de la tradición epistemológica anclada a una educación de los sentidos, en relación con las formas modernas de conocimiento” (Pedraza, 2010, p. 98).

El desarrollo de todo el sistema sensorio motor es secundario para los objetivos de la educación, y aparece como un objeto periférico para los procesos cognitivos reconocidos como “relevantes”. Dicho afán se aboca, de algún modo hacia los sistemas abstractos del conocimiento, como las Matemáticas, las Ciencias o la Gramática, distanciándose en buena parte de la experiencia. En términos de Pedraza (2010):

[...] la adquisición del conocimiento de estas materias no precisa que el alumno viva una experiencia sobre dicho saber, sino que se hace a él a través de la comprensión de los modelos abstractos que sintetizan la experiencia que otros han acumulado y codificado (p. 101).

Así pues, “El cuerpo es reducido en este a llanas operaciones: a ver, a oír y a callar, al sostenimiento de un diálogo unidireccional o al uso controlado por el maestro del sistema pregunta-respuesta” (Milstein y Mendes, 1999). Al cuerpo se le imponen indicadores de aprendizaje y se le evalúa; al cuerpo se le destinan unos tiempos específicos y unas posturas que son definidas por los espacios por los que transita en la escuela. Al cuerpo se le confina disciplinariamente y se lo hace funcional al currículo.

Que el cuerpo aparezca enmarcado dentro de la escuela en la Educación Física y en las Danzas no parece el resultado de una profunda reflexión sobre él. Más bien, su tratamiento disciplinar sugiere una maniobra evasiva a la urgente necesidad de pensarlo desde sentidos educativos más amplios. La pregunta por el cuerpo no puede agotarse en unas disciplinas. Sin embargo, cabe admitir que estas áreas le recuerdan hoy a la escuela que la educación puede virar la mirada hacia el cuerpo. Citando de nuevo a Pedraza (2010):

La educación artística y física escolar continúa la tradición de hacerle contrapeso a los efectos nocivos de los sistemas abstractos de representación que, se entiende, agotan la energía del alumno y lo hacen excesivamente sedentario. Estas pedagogías implícitas [...] abarcan el universo de las actividades que en la escuela se transmiten explícita e implícitamente en función de hacer que en el alumno cobren vida las disposiciones que cimientan el conocimiento y en las que la educación somática tiene un papel fundamental (p. 48).

Se ignora el potencial más significativo del cuerpo en un aprendizaje que implique la experiencia. Solo por el cuerpo es posible la experiencia y solo en la experiencia es posible el desarrollo de procesos cognitivos. La teoría de la cognición corporizada (*embodiment*) (Varela, Thompson, y Rosch, 1997; San Martín, 2013; Brown, Collins, Duguid, 1989 y Barsalou, 2008), desarrolla postulados que proponen que la cognición es inseparable de procesos de percepción-acción, inmersos en contenidos socio-culturales y ecológicos extensos.

Dicho de otro modo, la cognición depende de las experiencias que provienen de ser un cuerpo con capacidades sensorio-motrices, ligado fuertemente con el ambiente. Desde esta apuesta de la *cognición corporizada* las interacciones y emociones tienen consecuencias para los procesos educativos, ya que implican tomar contacto con la experiencia sensorio motora

de una manera permanente en todos los niveles de enseñanza y desde todas las áreas de conocimiento.

Sin embargo si se piensa en una nueva forma de enseñanza desde lo sensorio motor, la educación tendrá que cambiar sus métodos tanto para los niños como para los adultos, podría pensarse que las formas que se utilizan habitualmente para enseñar, limiten las posibilidades que hay de interiorizar los aprendizajes haciéndolos más duraderos, las representaciones en el cerebro no están separadas de su sistema senso – motor. [...]. El cual implica estar en relación con el entorno a través de las percepciones, que le permiten conocer a través de los sentidos y el movimiento, sumando las emociones y los procesos afectivos son importantes colaboradores de la cognición (Ionescu y Vasc, 2014, p. 8).

Desde la perspectiva corporal, las relaciones educativas al interior de la escuela, nos sugiere la necesidad de una transformación profunda de lo que comprendemos por educar. Esta intuición renovadora está directamente conectada con la transición hacia un cambio de paradigma. Parafraseando a McLaren (2013), se derrumban las visiones lineales y la mirada logocéntrica como eje predominante de la razón totalizante y entra en descrédito toda supuesta unidad y modo universalista instaurado desde la modernidad. Estos declives aluden a recientemente fundadas interrogaciones ante la emergencia de lo posmoderno, la multiplicidad de identidades inestables, coexistentes y ambiguas.

En el escenario actual de nuevas realidades oscilantes y separadas aparecen muchas voces desde diversas posiciones y con distintas narrativas que propician nuevos caminos que exigen replanteamientos de parte de todos los sentidos representacionales posibles y de esta manera asumir la complejidad que se nos presenta en el momento actual. Pero ¿desde dónde pueden ser pensadas, repensadas, recreadas o resituadas estas búsquedas? El giro corporal,

denominación acuñada en Colombia por Zandra Pedraza, puede erigirse como un punto de inflexión para entender en los procesos educativos la configuración de esquemas corporales dinámicos, cambiantes y versátiles que vayan acompañados de aprendizajes corporales que den coherencia de este proceso desde las instituciones educativas.

1.2 Del cuerpo al esquema corporal

Al asumir la aproximación fenomenológica de Merleau Ponty, el cuerpo se muestra como algo que no es más un dato natural o biológico: “no nacemos con un cuerpo” (Galak, 2009, p. 14). Por el contrario, el cuerpo entendido como construcción física y simbólica es posible sólo en la interrelación con otros (es intersubjetivo). Esta doble cara se puede explicar a partir de dos nociones: la corporeidad y la corporalidad. Es una división artificial que responde a una perspectiva teórica; en lo visible, las dos dimensiones están en sinergia, en contacto constante pues constituyen una unidad.

La dimensión de la corporeidad hace referencia al:

[...] cuerpo carne-simbólico, es decir, la corporeidad supone la síntesis antropológica entre lo físico, lo social y lo existencial, que se construye espacial y temporalmente a través del entorno en el mundo de la vida. Las representaciones e imaginarios que social y culturalmente se acuerdan y aceptan; es un escenario siempre cambiante, abierto, móvil, que rompe con cualquier fijación, identidad y que siempre está por venir” (Melich, 2010, p. 176).

La segunda dimensión, “la corporalidad, se entiende como:

[...] lo más visible de nosotros: la carne y los huesos; nuestra materia orgánica tangible, la parte más pesada de nosotros. Las dimensiones de la corporalidad y

la corporeidad se entrelazan fundiéndose en una condición de unicidad, una implica a la otra; el cuerpo canaliza las experiencias del medio, constituyéndose de esta manera en una condición de existencia” (Merleau-Ponty, 1945, p. 94).

Este cuerpo que amalgama lo que se ve y lo que se siente, alterna entre dos dimensiones que mutuamente se resignifican en medio de las experiencias del cuerpo vivido, tal como en la cinta de Moebius, se da un fluir constante de adentro hacia afuera, reconfigurándose y reconfigurando el mundo en el que habita en su doble condición de existencia. Tal dinámica hace referencia al concepto de esquema corpóreo construido por Merleau-Ponty, como “una manera de expresar que mi cuerpo es-del-mundo” (1945, p. 18). El esquema corporal implica una apuesta por integrar las dos dimensiones (corporalidad y corporeidad), entendiendo que somos una unidad indivisible y compleja y que la fisicalidad no es posible sin un yo simbólico. Como señala Zubiri (1986):

Todo lo orgánico es psíquico y todo lo psíquico es orgánico, porque todo lo psíquico transcurre orgánicamente, y todo lo orgánico transcurre psíquicamente. No es que lo uno influya sobre lo otro, como si se tratara de dos naturalezas o realidades distintas, se trata de una sola actividad, de una sola realidad. No hay razón para plantear un dualismo: somos unicidad (p. 483).

En contraste, la educación física se ha alimentado de una concepción del cuerpo que desarticula dicha integralidad; Algunos autores canónicos en la educación física, como Cidoncha y Díaz (2009), definen el esquema corporal como “la conciencia que tenemos del cuerpo en relación con los diferentes segmentos que lo componen y con la percepción que tenemos de este a lo largo de la vida” (-p. 14).

Esta manera de describir el esquema corporal desconoce la integralidad del cuerpo, reduciéndolo al plano físico-biológico. Vigarello (2005), otro autor reconocido en el medio

llevó un poco más allá el concepto cuando lo describe como “una unidad psico-neurológica indisoluble: una integración de gestos y percepciones, representaciones y sensaciones, recuerdos y emociones, que incesantemente se renuevan” (p. 40).

Sin embargo, es Merleau-Ponty (1945) quien propone un concepto de esquema corporal pensado desde el ser-cuerpo que se vincula con el mundo, componiendo un sistema con él. Lo define, como “una modalidad del ser-en-el-mundo que se caracteriza por ‘existir hacia las cosas’ y ‘recogerse en sí mismo’ para alcanzar sus objetivos” (p. 116).

Desde tal perspectiva, el cuerpo carne se articula con el mundo y con el otro y allí es donde despliega toda su potencialidad. Es una relación intersubjetiva en la que el “yo” se instala en la “percepción del otro”. Es un movimiento que se describe como una danza que se desenvuelve en un ir y venir, desde “el interior” hacia el mundo y desde el mundo hacia el ser-cuerpo, configurando una potencia como unidad intencional y significativa.

Para comprender analíticamente este juego de danza en el contexto de las Instituciones Educativas que fueron seleccionadas como muestra, identificamos tres herramientas que permiten captar los movimientos, los ritmos, la expresión de sentimientos, los símbolos, los mensajes, las emociones y los gestos: la imagen corporal, la representación corporal y la conciencia corporal.

Son tres formas -puramente teóricas comprensivas- simultáneas mediante las que se presenta el *esquema corporal*, lo que dificulta diferenciarlas. Para captar los matices, es necesario ampliar sus significados; sumergirse en la complejidad constitutiva del ser humano, en un ejercicio que da cuenta de la ilusión que encubre la dictadura dualista. Las tres expresiones constituyen un circuito de acción, que se manifiesta según se aprecie una u otra faceta del constructo tridimensional que da forma al cuerpo.

1.3 Imagen corporal

¿Quién soy yo?, ¿cómo me veo?, ¿cómo me imagino?, ¿cuáles percepciones tengo de mí mismo? Son preguntas por las que en la vida pasa todo estudiante. A partir de las respuestas se puede inferir el posicionamiento que se hace frente al mundo, así como el tipo de interacción que se realiza con los otros.

Las formas en que una persona se ve a sí misma, constituyen su imagen corporal. Se forma interiormente y corresponde a la representación simbólica que cada individuo hace de sí mismo en su interacción con el mundo (Bruch, 1990). No es fija; siempre cambiante, se reconfigura con las experiencias (Fisher, 1990); También está sujeta al contexto y a la cultura donde se sitúa (Thompson, 1990; Gracia et al, 1999).

La imagen corporal como manifestación de la interacción del esquema corporal con el mundo se puede entender según Roncancio (2015), de esta forma:

Una representación mental amplia de la figura corporal, de su forma y tamaño, la cual está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos que varían con el tiempo y que se configura a partir de múltiples experiencias de distinto orden, que le permiten a una persona verse y percibirse de una determinada manera (p. 20).

La configuración de la imagen corporal tiene importancia especial en adolescencia porque es cuando se consolidan las emociones y la adquisición de un autoconcepto. Este se configura de acuerdo con las experiencias, las vivencias en el espacio y las relaciones con los otros. Al entender cómo se compone la imagen corporal es factible identificar cuáles acciones son significativas para su consolidación. Roncancio identifica un conjunto de componentes de la imagen:

Perceptivo: el tamaño, peso y forma del cuerpo determinan su imagen.

Cognitivo-afectivo: relacionado con actitudes, sentimientos, pensamientos y

valoraciones de la forma corporal o de algunas partes. Conductual: los sentimientos asociados con el cuerpo derivan en acciones de exposición, evitación, rituales y otras acciones (2015, p. 51).

Dichos componentes de la imagen corporal están fuertemente marcados por las influencias sociales. En palabras de Merleau-Ponty (1945): “se da cierta actitud corpórea, un modo específico de tensión dinámica que es necesaria para estructurar la imagen” (p. 251). La imagen corporal se moldea en medio de esta tensión dinámica y se transforma a medida que se experimentan las pautas definidas desde la cultura. La mayor influencia está dada por los mensajes que reproducen los medios de comunicación, desde donde se forman opiniones y se dictaminan ideales de belleza o de éxito que imponen, ciertas maneras de auto-percibirse e imaginarse.

La forma en que se aprecia y se siente el cuerpo influye en las acciones y en la forma en que se percibe el mundo. Ello incide en la manera como se elaboran los datos recogidos de la experiencia y en la forma como se presenta el yo a los otros, es decir, en la representación corporal.

1.4 Representación corporal

Es otra de las formas en las que se manifiesta el esquema corporal. Aquí opera la intersección entre lo simbólico con el entramado del mundo y con los otros cuerpos. La idea que los demás se hacen de alguien se plasma en símbolos contruidos culturalmente; es la proyección social del yo. En otras palabras, la representación es la exteriorización de la imagen que se manifiesta como una proyección del adentro y que se *vierte* hacia el mundo, posibilitando interacciones con otros cuerpos.

La representación corporal se ha investigado desde la Biología y las Ciencias Sociales. Interesan particularmente estas últimas ya que describen cómo se realiza ese encuentro con el

otro, encuentro en el que se pone en juego la imagen construida. Esta imagen se reconfigura permanentemente, desde la interacción con los otros.

Las interacciones que cobran significado dentro de un contexto cultural específico permiten que las personas se identifiquen de una manera particular. Ser-cuerpo en el mundo implica entrar en relación con otros en una serie de prácticas que establecen acuerdos colectivos aceptados socialmente.

Las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirven para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, penetran el interior invisible del cuerpo para depositar allí imágenes precisas que le otorgan una ubicación en el cosmos, en la ecología de la comunidad humana. Este saber aplicado al cuerpo es, en primer término, cultural (Le Breton, 2002, p. 13).

El simbolismo con el que se exterioriza la imagen es posible gracias a factores como el lenguaje, las formas de vestir, los accesorios, las formas de actuar que representan una comunidad, un grupo social o un grupo etario. Desde allí se formulan códigos que se incorporan.

1.5 Conciencia corporal

La tercera faceta del esquema corporal, da paso al *circuito de acción* integrado por la *imagen*, la *representación* y la *conciencia corporal*. De esta manera, se pone en evidencia el carácter vívido del cuerpo, en el que la reflexión de la experiencia permite el posicionamiento en el mundo.

Esto es, el cuerpo, a través de los movimientos y sensaciones de sí mismo, o en el verse reflejado en el otro a través de gestos, etc., además de ser el centro de orientación espacial, se devela como el medio por el cual la conciencia está

imbuida en el mundo social, cultural o simplemente en el mundo físico cósmico (Rodríguez, 2010, p. 193).

Este acto de reflexión desata una acción intencional por conocerse, saberse y dar respuestas que retornan al mundo con acciones, dándole así vida a la experiencia desde la corporeidad y conformando un esquema de comportamiento que se va cimentando en la medida en que se va incorporando.

Una pasividad cimentada en una intencionalidad que se va formando gracias al ‘esquema corporal’ o al modo en que el sujeto en cuanto ser incorporado (*embodiment*) en un entorno práctico se va habituando para darle un estilo, un esquema de comportamiento (Rodríguez, 2010, p. 294).

La conciencia corporal implica acción en el mundo. Tal acción se da en un acto-objeto, mediado por la intención, es decir de manera no mecánica. El esquema corporal actúa como un sistema integrado que coordina las acciones desde el cuerpo simbólico hasta el cuerpo visible y viceversa. De esta forma, se inserta en el mundo donde se entrelaza con otros cuerpos y con las cosas.

Este concepto demanda unas formas de actuar y unos aprendizajes que realmente pongan como eje el cuerpo vivido, permitiendo el despliegue de la condición de ser-cuerpo en el mundo.

1.6 El esquema corporal en los procesos educativos

La escuela vive de espaldas a la totalidad corporal (Gallo, 2009; Castro y Farina, 2015; Emiliozzi, 2013; Hernández, 2016) aunque en los discursos se habla con frecuencia de la integralidad del estudiante, en la práctica, los seres-cuerpo aparecen diseminados y fragmentados. En el espacio escolar se promueven acciones concretas e intencionales en la

búsqueda de modelar el cuerpo de acuerdo con ciertos estándares sociales influenciados por mercados y propuestas culturales predominantes.

De esta manera, los estudiantes se advierten progresivamente desarticulados en su presencia, en su ser-cuerpo y en la potencia de su esquema corporal (Vega, 2010). Las escuelas en Colombia no suelen recoger intencionadamente las experiencias corporales como posibilidad de aprendizaje y dan más relevancia a cuatro áreas cuyos currículos centran el predominio de aprendizajes discursivos.

En el conjunto de tradiciones de enseñanza consolidadas en la escuela se perpetúa el hábito de confundir la esencia del conocimiento, que es la de pensar, con una de las habilidades humanas: la abstracción.

[...] dos usos y formas de control del cuerpo están ampliamente involucrados en la educación escolar que constituye este sentido común pedagógico: la regulación del movimiento y la disposición de los sentidos para el aprendizaje abstracto (Pedraza, 2010, p. 16).

Al convertir la experiencia en referente de aprendizaje incorporado, se reconecta el cuerpo con el mundo y con el otro. La experiencia es el ámbito propio del movimiento, la vivencia en la que fluyen las emociones y la expresión de los afectos.

Unos aprendizajes corporales que reintegren la experiencia como núcleo, abren al estudiante la posibilidad de encontrar unas experiencias que implican el encuentro consigo mismo y con los otros. Por este camino se construyen colectivamente nuevas adaptaciones de su ser-cuerpo de acuerdo con las nuevas situaciones.

“Al cambiar nuestros actos, también cambia nuestra comprensión del mundo” (Varela, Thompson y Rosch, 1997, p.12). Toda transformación de sí mismo, exige al ser-cuerpo readaptar todo su sistema para responder a los nuevos medios. Corresponde a los docentes tomar la decisión de favorecer dichas transformaciones poniendo en juego el cuerpo

en su totalidad, convirtiéndose en un agente que construye condiciones de posibilidad para que surjan, como acontecimiento, otros aprendizajes-corporales significativos.

Hacer el giro del aprendizaje corporal implica darse cuenta de que el cuerpo aprende en movimiento; que la hegemonía de la abstracción aísla al conocimiento de cualquier contacto corporal. Resulta crucial reconocer que somos cuerpo, no tenemos un cuerpo.

El hombre ingenuo se identifica hoy aún con su cuerpo. Sería erróneo decir que tenemos nuestro cuerpo puesto que no disponemos de él como de una propiedad [...]. Soy mi cuerpo, pero tampoco lo soy, porque permanece exterior a mí; tengo mi cuerpo, pero tampoco lo tengo porque es 'mío' de modo más íntimo (Bollnow, 1969, p. 257).

2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: EL CUERPO HABLA

El proceso de recolección de información inició con el desarrollo de una observación participante sostenida durante seis meses y consignada en registros de observación y diarios de campo. De esta manera, se afinaron los criterios para acceder a las vivencias de los estudiantes en las dos áreas de interés y se fundamentaron preguntas para trabajar las cartografías corporales y los grupos focales. El registro en video fue importante para captar la totalidad de las clases, sin embargo, no permitió el registro detallado de acciones relevantes; por ello, se utilizó simultáneamente la observación directa. En términos generales, los estudiantes recibieron de forma positiva las actividades: expresaron curiosidad y apertura cuando se les pidió narrar sus experiencias en los Colegios.

La organización de la información implicó extensas jornadas de transcripción y revisión de las grabaciones. Posteriormente, se logró consolidar un conjunto de descriptores mediante los cuales se ordenaron las acciones por códigos comunes que permitieron el planteamiento de categorías, para establecer la organización de la lectura de los instrumentos se realizó la siguiente codificación: Colegios; Minuto de Buenos Aires (MBA), Ramón de Zubiria (RZ), las cartografías corporales (CC), Grupo focal (GF), Registro de observación (RO) y Diario de campo (DC).

Finalmente para el diálogo con los datos y la formulación de conclusiones, se cruzaron las categorías provenientes de los datos con la noción de esquema corporal ampliado. Se integraron a la discusión los argumentos del filósofo y antropólogo Mélich, el fenomenólogo Gallagher, la filóloga Calafell y el antropólogo Maffesoli. El análisis hace énfasis en la importancia que cobra la formación de la imagen corporal, ya que pone en juego

la negociación con el otro y la vivencia del conflicto. Asimismo, se destaca que la conciencia corporal se pone en juego en el movimiento ya que es el único lugar en el que se producen las acciones e interacciones del cuerpo.

Nuestra apuesta fue por indagar la vivencia de la corporalidad desde la perspectiva de los estudiantes, pues se intuye que dichas vivencias constituyen un potencial educativo que, a partir del movimiento, las emociones y la interacción con los otros, puede hacer pensar y hacer vivir el cuerpo como una unidad indivisible (Merleau-Ponty, 2002).

2.1 Relacionamientos “otros”: consigo mismo, con los otros-pares, con los docentes y con la institucionalidad

La interpretación de los datos muestra que las clases de Educación Física y Danzas son escenarios de un devenir corporal en el que el esquema corporal es excedido y suceden otras acciones que se enuncian desde el cuerpo vivido, son vivencias que desbordan lo programado y el escenario de la clase.

Lo que acontece en dichos espacios es significado por los estudiantes de un modo singular:

“Ya no es físico sino sólo es estar sentado y ejercitar el cerebro, nada físico”;
“Ya es intelectual”, “solo escribo”; *“Cambia la forma de pensar. Por ejemplo, a mí me gustaría ser profesora de Danzas, porque me encanta la Danza, me llama mucho la atención” (GFRZ15:5).*

Es posible evidenciar esto en los relatos de sí mismos, en las maneras de relacionarse con sus compañeros y con los docentes, en los espacios distintos en los que desarrollan estas actividades y en los recursos que tienen disponibles para el juego, el deporte y el baile.

2.1.1 Relacionamiento consigo mismo

Bajo este título se desarrollan varios grupos de descriptores relacionados con los cuerpos en los espacios escolares, donde fluyen múltiples emociones como respuesta al contacto con la experiencia cotidiana de las clases. La pregunta que se hace es: ¿dónde se sitúa este cúmulo de aprendizaje producto de la experiencia?

Lo que se puede pensar es que la escuela no contempla como aprendizaje las emociones y no se las apropia. Sin embargo, algunos escenarios aceptan su presencia -que hace parte de su objetivo misional-: las clases de Educación Física y Danzas, por sus características constituyen espacios donde las emociones fluyen espontáneamente, permitiendo el contacto con la intimidad.

“Se dio cuenta que no debe dejarse entonces como que las obras de teatro sí lo ayuda a uno” (GFRZ: 6).

Otra forma de entrar en contacto con lo íntimo es posibilitar el autoconocimiento a partir de la experiencia en forma guiada, que permite sentirse y reconocerse como cuerpo:

“Pues con lo de meditar, profe, o sea cuando uno medita, si uno va con un profesor profesional, lo primero que le va a decir a uno es, conozca su cuerpo, a usted lo acuestan en una cama suave y usted se concentra. O sea, primero piensa en los dedos de los pies, cómo los siente, después pasa a los tobillos, canilla, rodilla, y así hasta llegar a la cabeza”; “Sí siento, porque cuando a veces nos ponen así a estirarnos, entonces sí siento que mi cuerpo como que se libera más” (GFRZ:9).

En las clases de Educación Física y Danzas intencionalmente se desarrollan actividades para que emerjan las emociones y transiten con cierta libertad:

“Caminan por el espacio un poco más relajados, hacen sus movimientos con pena; unos representan la alegría, moviendo la pierna como en el fútbol, otros

bailando, otros saltando, moviendo los brazos; otros no hacen movimientos solo miran a los demás” (RORZ: 10).

Además de propiciar el flujo de emociones, otras formas de expresión del relacionamiento consigo mismo que surgen están relacionadas con el gusto y con el disgusto. Los estudiantes refieren que:

“Pues sí, es genial en cierta parte, porque cómo dije anteriormente, no solamente estamos bailando ni nada de eso, sino también estamos expresando lo que nos gusta hacer” “[...] yo espero hasta el fin de semana para jugar. Juego los viernes a la salida, sábado y domingo porque me gusta el deporte; por eso me gusta practicar el fútbol.” (GFRZ: 14).

Algunas manifestaciones de disgusto de los estudiantes se presentan cuando deben escribir en la clase, ya que lo asocian a las clases cotidianas del Colegio donde se privilegia el estar en un salón sentados escribiendo: *“Yo pienso que [...] pues, que son bacanas, que no me gusta que escribamos mucho, sino que hagamos más cosas como del físico” (GFRZ: 14).*

Otras expresiones que los estudiantes exponen se vinculan con el gusto por el baile, cantar, hacer coreografías o el deporte:

“Pues en el dibujo es como baile estilo pop y pues en el grupo solamente hay mujeres porque casi normalmente esos bailes es un grupo de cada género, o sea casi no es mezclados entre hombres y mujeres. Solamente un grupo de mujeres” (CCRZ: 1).



FIGURA 2, (CCRZ: 1)

Ello indica la gran variedad de acciones que se despliegan dentro de las clases, y potencian un acercamiento a sus propias sensaciones corpóreas. Se propician escenarios favorables al contacto corporal, potenciando la experimentación desde el hacer individual y con otros, al poner en juego la propia imagen corporal.

“Con el teatro y todo eso uno como se libera, y no piensa en la pena” (GFRZ: 1); “Pues en Danzas, me di cuenta que no me gusta mucho el baile, como ya lo expliqué. Al ver que la Danzas no me gusta mucho, fui por otros caminos del arte y fue que me interesó el dibujo y desde ahí lo estoy practicando y por eso quiero que mi futuro sea algo relacionado con eso del dibujo, y sí me ha cambiado en el sentido de que me gusta más el arte. Y en educación física [...] sí, físicamente, como le dije, me gusta más el deporte, antes era solo estar encerrado, ahora me gusta más salir a practicar por la mañanas o en las noches, a trotar, o a caminar, o jugar futbol o básquetbol, y siento que ha cambiado mi rutina también” (GFMBA:6).

Cuando resulta interpelada, la imagen corporal produce un sinnúmero de emociones de las que emergen las penas, las inseguridades y los temores propios de las edades por las que atraviesan: *“Profe, pero dejando eso del deporte, estaba diciendo que todo esto de la inseguridad y de... que se siente mal con su cuerpo, a veces, es también por la etapa adolescencia” (GFRZ: 12).*

Al tomar contacto consigo mismo, se tensionan y, a partir de aquí, se movilizan otras emociones que la vida escolar no tiene en cuenta. Al poder desahogarse se extienden a otro tipo de relacionamientos, a través de los cuales sienten que existe un espacio escolar en el que tienen lugar los relacionamientos que implican tomar contacto consigo mismo: *“Porque uno se mueve más y libera ese estrés que tiene encerrado, se desestresa [sic]”* (GFRZ: 14).

Por otro lado, el buen humor es fundamental. Se sabe que un chico aprende si está tranquilo y si siente que está seguro en los espacios de las clases. Esta experiencia se convierte en un canal de emociones, donde el acto de aprender moviliza aceptaciones a las equivocaciones, generando múltiples puntos de vista al exponerse a la mirada del otro. Al mismo tiempo, los estudiantes afirman que se sienten contentos al aprender nuevas cosas.

“Yo soy muy alegre y me gustaría esa alegría trasmitirla a otras personas. Yo me siento así, no sé cómo me verán” (GFMB: 10) *“Cuando me dicen que vamos a clase de Danzas, (se siente) feliz, pues es cómo mi clase más preferida”* (GFRZ: 9).

Cuando los estudiantes enuncian que con el esfuerzo se puede lograr lo que quiere, o se apropian del conocimiento para explicarle a los compañeros o exponen sus visiones, dejando clara su postura, están consolidando posicionamientos autónomos frente a su contexto. La autonomía se desarrolla con acciones concretas, reforzando los hábitos de los estudiantes para tomar decisiones: *“[...] si quiere pierdo la materia, pero yo no me voy a quitar el pantalón”* (GFRZ1:9).

Se presentan como mejor se sienten: peinados, con manillas, con ciertos estilos de llevar el uniforme, con maquillajes, accesorios; todos son elementos que los estudiantes hacen suyos para re-presentarse hacia otros:

“[...] tengo muchos sacos de las bandas [...]. La mayoría de veces uso sacos negros así, pero ese es el que más me gusta” *“siempre cargaba con manillas y*

eso que ya tengo poquitas, antes tenía más de las bandas de rock. Me gustaba comprar mucho de las bandas, las que decían nirvana, led zepelin [sic] y todo eso y ya” (CCRZ: 3).

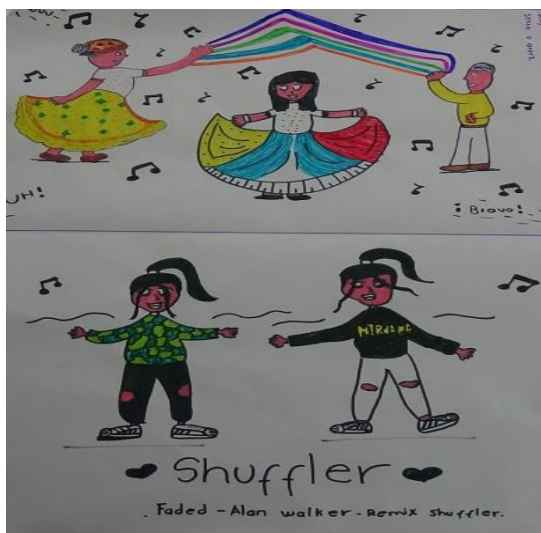


FIGURA3 (CCRZ: 3)

2.1.2 Relacionamiento con otros-pares

Las acciones ocurridas durante las clases de educación física y Danzas demandan un relacionamiento con los otros, que se distancia de las vivencias de los estudiantes en otras asignaturas. *“Aparte de darles gusto a los demás sería darse gusto a uno mismo”*; *“Pero si siente que se lastima usted, no va a hacer algo que lo lastime”* (GFMBA: 7).

El cambio de espacios, el tipo de actividades, los elementos didácticos involucrados disponen encuentros y relaciones distintas entre pares. En las voces de los estudiantes persiste la referencia a los otros-pares. Los estudiantes dan testimonio de esta interacción con los demás en expresiones sobre: los encuentros, los juegos, los diálogos, la mirada hacia los otros

y la mirada de los otros a ellos, los reconocimientos, las distancias y las cercanías. *“Pues he descubierto cosas que yo pensaba que no podía hacer”* (GFMBA: 7).

Enuncian a los otros como extraños o conocidos, como ejemplos a imitar, como normales o raros, como “malos” o “buenos”, como “chéveres” o “fastidiosos” y hablan de los otros desde la crítica, la burla, el rechazo, la discriminación, pero también desde la confianza, el querer, la comodidad, la fraternidad y la unidad. *“Pero contribuye porque puede que las personas se sientan mal al ver a otras haciendo las cosas y si pueden ellas, yo puedo”*. (GFMBA: 7).

Cada expresión de los estudiantes explicita una construcción de sí mismos desde las vivencias con sus próximos, al mismo tiempo que da cuenta de los marcos en los que están inscritos: la historicidad, la sociedad, la cultura, la escuela. Para los actores, la posibilidad de estar con los amigos y amigas alcanza una mayor preponderancia dentro de estas clases:

“Me gusta compartir el tiempo con los amigos” (CCMBA: 14); *“Y... pues... también el trabajo en grupo se debe a que siempre uno quiere estar con los amigos; entonces se buscan entre amigos y luego se van conociendo hasta que el salón es más unido”* (GFRZ: 6). *“Estamos todos reunidos jugando, antes jugaba solo, ahora, juego más y me reúno más con ellos”* (CCMB: 16).



Figura 4, (CCMBA: 16)

Lo anterior se opone a la idea de individualidad productiva que rige la escuela, por la que el estar con otros se convierte en un factor distractor de los objetivos trazados para la clase. Los vínculos afectivos de los estudiantes mutan de obstáculos del aprendizaje a oportunidades de encuentro con otros para hacer comunidad. Uno de ellos dice: “[...] nos enseñaban como agruparnos, a hacer ejercicios y juegos entre todos, en comunidad. Aquí se refleja un juego entre todos” (CCMBA: 14); “Sí, es que no soy muy social, pero intento acercarme a otras personas y armar grupos para que convivamos” (CCMBA: 15).

Los estudiantes reconocen que trabajar con otros les agrada: “Es como genial pasarla en grupos, estar en grupos, bailar y todo eso.” (GFRZ: 1). Viven el estar con el otro como una oportunidad para aprender a escuchar, a trabajar conjuntamente. “pensar con los demás una idea, compartirla y no solo pensar lo que uno piensa y también aprender a escuchar lo que los demás piensan” (GFRZ: 2).

En estos espacios distintos de clase se entrevé la potencia de la colectividad:

“Con la obra del día de la Danzas, el festival de la Danzas, todos estamos unidos, pensando cómo puede salir mejor. Entonces ahí todos piensan, todos dan su opinión, y de acuerdo a lo que el grupo diga, se hace” (GFRZ: 3); “Sí, porque uno aprende más a trabajar en grupo, a no ser un total antisocial” (GFRZ:2).

Esta misma ruta del estar en grupo es leída por unos estudiantes desde la competencia, operación de lectura instalada en la escuela. La propensión por una educación de ser el mejor, ser el primero (estar por encima de los otros), se vuelve una impronta de los procesos formativos formales; impronta que es agenciada y promovida por los docentes:

“Entonces nosotros, cuando usted (el docente) nos dice competencia, siempre vamos a tratar de ser mejor que los otros y es ahí cuando nosotros entramos y comenzamos a pensar cómo ser mejor que los otros grupos y ahí, pues, nos

hace trabajar en grupo y pensar en grupo. Lo que siempre uno piensa es tener nuevas estrategias y ser creativo para que sea relevante o sea mejor que los demás, entonces uno se siente... como que siempre quiere hacerlo, entonces uno se motiva todos los años seguirlo haciendo” (GFRZ:3).

Para algunos, ganar se vuelve una necesidad y se entiende como el fin de una actividad: *“Pues había otros mejores que nosotros y ganaron. ¿Cómo te sentiste? (docente) Mal porque yo quería ganar porque para eso me metí en ese concurso. Quería ganar. Si me daban la aprobación de que gané, eso era hermoso” (CCRZ: 5).*

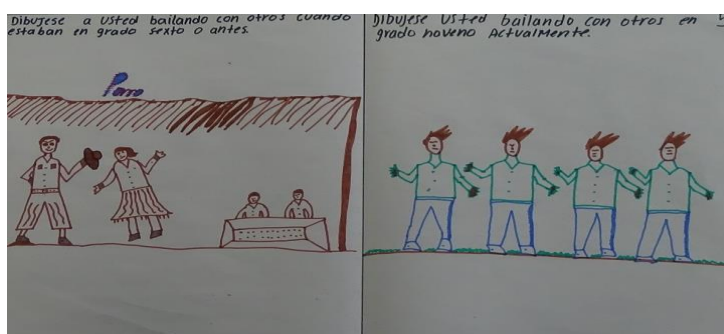


FIGURA 5, (CCRZ: 5)

Los relatos y las acciones de los estudiantes ponen de manifiesto el disgusto cuando se pierde: *“Estudiantes no aceptan salir del juego, no les gusta perder. Después de una discusión lo aceptan y continúa el juego” (DCMBA: 4).* Para otros no tener la capacidad de hacer algo no es una condena; es posible la carencia: *“Hay muchas personas que no tienen la capacidad de eso, pero como dije, eso se puede mejorar” (GFMB: 8).*

Lo anterior permite plantear que en las clases de educación física y de Danzas se vive con mucha fuerza al otro: los cuerpos-otros están presentes y en contacto físico. Los actores advierten esta presencia de los otros-pares y entran en tensión las maneras de ser propias con las maneras de ser de los demás. Se explicita, entonces, la pugna entre una clase de interioridad (yo) y una especie de exterioridad (el otro). Tensión de la que nos devenimos constantemente.

En consecuencia, puede afirmarse que en las expresiones de los estudiantes se entiende al otro de dos maneras: como referente y como distancia. Respecto a la primera, declaran: *“yo sentía que mi amiga era la que mejor bailaba; yo la veía como la mejor. Yo quería aprender a bailar como ella, pero pues nunca pude así”* (CCRZ: 9).

Otro actor expresa: *“En el colegio cuando era más pequeño era más tímido, pero me dejaba llevar más por mis amigos. Entonces, cuando ellos me dijeron que bailara pues yo hacía lo que me decían”* (CCRZ: 9). Del mismo modo, de los compañeros en los ejercicios declaran:

“En un ejercicio vamos en fila y el de adelante pudo; entonces uno dice: si él pudo yo también lo puedo hacer. Yo tengo la misma capacidad de hacerlo y si no nos sale bien, uno lo practica hasta que pueda hacerlo en la próxima”

(GF MBA: 8); *“Por miedo le siguen la corriente, o... también puede ser porque le parece más interesante esa persona, o sea, le gusta cómo actúa y siempre van a querer seguir los pasos de él, porque disque actúa bacano [sic] entonces van a querer hacer lo mismo que esa persona”* (GFRZ:9).



Figura 6, (CCRZ: 9)

Con relación a distanciarse de los otros, la razón que predomina en este punto, esbozada en el relato de los actores, es la incomodidad de sentirse criticados, molestados,

puestos en burla. Estos sentires los llevan a tomar decisiones respecto a cómo actúan y qué dicen de los otros. Así se pronuncian al respecto:

“Porque a veces a uno no lo aceptan como es y le piden que se vuelva una persona que uno no quiere ser, como lo que le contaba lo del problema de la vez pasada; que les gustaría a veces que uno cambiara, cuando no (o sea, uno no va cambiar la personalidad porque...) o sea, lo discriminan por tener un cuerpo diferente al de otra persona cuando uno no tiene la culpa de que el metabolismo sea diferente” (GFRZ: 14).

Cuando la estudiante relata sentirse discriminada, se reconoce que no habla solo de su “pelea” con el otro, en la construcción de sí misma, y de las tensiones que se producen por la mirada del otro. *“Él me criticó una cosa, un pase, hice una jugada mal y me criticó una cosa y aunque uno aprende, yo me sentí mal, porque le van a decir malo o tronco o cosas como esas” (GFMBA: 10).*

También se puede deducir que hablan los marcos sociales, culturales e históricos a través de ella. Discriminar al otro es no reconocerlo como igual. Esta acción da paso a agresiones que tienen raíces sociales y culturales. La escuela, como escenario social, está permeada por esto y sus actores son reproductores de ellas. La burla movilizadora por varios, y las acciones de esta se desprenden, agencia violencias que los estudiantes incluso naturalizan y justifican. Ellos exponen:

“A mí siempre me molestan” (GFRZ: 7); “Eso es lo que hacen, ver su impaciencia y lo usan para desquitarse con usted o burlarse de usted” (GFRZ:7); “Pero... o sea; hay unas que por ser gorditas sienten que se le están burlando todo el mundo y eso no es así” (GFRZ:9).

En estos espacios hay un juego permanente, en el que se debate en todo momento la imagen corporal y lo representación a nivel social, el tema de la discriminación relatada

desde la persona que es afectada, deja ver el juego de emociones que emergen del encuentro entre pares.

“Hay personas que se sienten bien haciendo sentir mal a otros. Y conozco bastantes personas que son así; que les gusta hacerlo llorar a uno, se le burlan. Cuando no saben uno cómo está, que ni le preguntan. Y les parece bien y se sienten bien haciendo sentir mal a una persona o ridiculizándola en frente de un buen grupo de gente” (GFRZ: 9).

La tensión entre la voluntad de construirse por sí mismo y lo que los otros representan (para esta construcción) lleva a los estudiantes a tomar decisiones frente a la presencia del otro. Estas acciones reflejan un darse cuenta de este (ser-cuerpo) y una acción intencionada de reivindicar las construcciones propias. El otro se vuelve un espejo de sí mismo, es decir, por el otro se reconocen. En sus palabras: *“Y a veces he pensado: ¿será que sí debo cambiar para que lo estimen? No. Porque soy yo y así tengo que ser y ya” (GFRZ: 9).*

Optan por hacer caso omiso a las irrupciones de los demás: *“Digamos que haga algo mal, (otros) se ponen que a criticar. A mí me da igual. No me da ni mucha cosa lo que piensen” (GFRZ: 7); “En mi caso, a mí no me ofende lo que diga otro. Es más, me río de lo que me digan” (GFRZ: 13).*

Algunos prefieren, en contraposición, aislarse completamente:

“Ensimismado, dentro de mí solo, y me siento bien solo, no en compañía. Tengo la capacidad de pensar mejor y si digo cualquier cosa siento que van a llegar a criticarme. Dentro de uno mismo se siente seguro y siempre he sido solitario.” (GFMBA: 10).

Sentir que no se puede confiar en alguien crea abismos en las interacciones con los otros cuerpos: *“ya no puede confiar uno en nadie; eso es lo que le dicen. Que uno no tiene*

que confiar en casi nadie en el colegio. Dicen que pueden ser amigos, pero también pueden ser malos amigos” (GFRZ: 10). Puede admitirse que el cuerpo es una construcción propia, solo aceptando que el otro hace parte de este. El otro demanda cambios y transformaciones a los seres-cuerpos que los confrontan consigo mismos y los llevan a posicionarse: “¡Soy yo, soy yo! ¡Déjenme ser yo!” (GFRZ: 7).

2.1.3 Relacionamiento con el docente

Las didácticas corporales han sido tradicionalmente vinculadas con las áreas en las que se ha signado el trabajo del cuerpo. El docente de estas áreas es el referente del trabajo de las habilidades corporales. Sin embargo, las actividades (juegos, deportes, bailes, rutinas físicas) que se realizan desplazan el rol del docente, restándole protagonismo, para darle vía libre al movimiento. El movimiento, finalmente, no es algo que se pueda controlar (plenamente) y más cuando hay una cantidad considerable de cuerpos transitando por un espacio común:

“Digo stop para que paren, 1. Alegría, 2 rabia, 3 ternura, caminen pero que continúen con el desplazamiento (...) ya empezaron las penas, ellos se ríen, pocos hacen su movimiento. Paro para dar nuevamente la indicación. Un niño hace un giro con el cuerpo, todos lo miran y se ríen. Se continúa con el ejercicio” (RORZ: 1).

La institucionalidad espera que los docentes de las disciplinas ya señaladas, principalmente el de Educación Física, ejerza el rol y discipline los cuerpos: les enseñe a jugar. Este dictamen desconoce las dinámicas que están presentes en estas áreas, por las que el docente toma un lugar diferente al de las otras clases, convirtiéndose en un punto de escape de la cotidianidad escolar.

“Lo mismo que en Danzas. El profesor nos da los espacios después de las clases, da espacios después de las clases; si no lo aprovechamos, es culpa de nosotros. En Danzas nos dieron el espacio para hacer un baile, si no aprovechamos es

culpa de nosotros. Ese día teníamos que hacer un baile y todos se fueron al rincón a jugar botellita a darse besos; juegan botella se dan besos” (GFMBA: 1).

Los docentes de estas áreas inspiran a otros a seguir sus pasos y motivan a que los estudiantes quieran hacer lo que desean y lo que les apasiona: *“Cambia la forma de pensar. Por ejemplo, a mí me gustaría ser profesora de Danzas, porque me encanta la Danzas, me llama mucho la atención”* (GFRZ:6). El docente configura ambientes que viabilizan la formación desde una perspectiva ampliada. Este articula maneras y prácticas que se separan de la habitualidad del colegio:

“Profe, esa vez que hubo una maratón de obras de teatro, que usted hizo la invitación para que fuéramos, que era gratis... Pues ahí usted nos dijo: - ya salgan de sus casas, pueden empezar a conocer la ciudad. Va a quedar muy lejos, algunas en el centro otras en el sur, pero tienen que aprender a conocer la ciudad” (GFRZ: 8).

El predominio que tiene la instrucción en la escolaridad ocupa en el marco de las prácticas caracterizadas en un segundo plano. El profesor se transforma en un catalizador que potencia las acciones de los estudiantes y abre instancias para que la experiencia del movimiento surja: *“Dos niñas en embarazo preguntan que qué otra cosa pueden hacer en la clase. La docente les dice que propongan y ellas deciden sentarse”* (DCMBA: 1). Siguiendo lo anterior, *“me gusta en la clase de Danzas que el profesor nos enseña a ser autónomos. Sí, no nos mantiene con reglas, sino que nos enseñan a hacer las clases por nosotros mismos”* (GFMBA: 5).

2.1.4 Relacionamiento con la institucionalidad

Las referencias a otras clases trazan distancias marcadas con las asignaturas aquí estudiadas. Los estudiantes notan diferencias entre las clases corporales y las clases regulares,

respecto a la interacción que ocurre en cada una de ellas, marcando con fuerza que en las primeras se está pendiente de los otros, y hay contacto físico. En cambio, en las segundas clases prima la individualidad y la fragmentación.

En sus palabras: *“ya en las otras clases ya no es físico, solo es individual. Ya es: usted haga su trabajo, yo hago mi trabajo, ya uno ya no está como pendiente de los otros, sino de lo que uno está haciendo en el salón”* (GFRZ: 11). La comprensión de uno de ellos trasciende las clases y analiza que respecto del marco en el que está inserto (su cuerpo), la escuela es apenas es un micro-relato: *“son muy individualistas los colombianos”* (GFMBA: 10).

La escuela legitima desde su organización curricular la fragmentación del cuerpo y los estudiantes encarnan ese discurso enunciándolo con seguridad, convencidos de sus comprensiones: *“Pues será mucha, mucha diferencia. Sí porque sería solo mente (en las otras materias) y en las otras (Danzas y educación física) sería el cuerpo”* (v octubre de 2017). *Sino solo estar sentado y ejercitar el cerebro, nada físico, ya es intelectual, ya no es físico”* (GFRZ: 11).

Los decires del marco escolar se filtran y son apropiados por los seres-cuerpo. La escuela hace muy bien su trabajo de adoctrinamiento. *“No. porque ya en las otras clases ya no es físico, solo es (...) ya no es sino solo estar sentado y ejercitar el cerebro, nada físico, ya es intelectual, ya no es físico”* (GFRZ: 11).

Ellos soportan, desde sus vivencias en las actividades que la historia del aparataje escolar: *“porque los problemas en ciencias no vamos a ver distintas cosas como: correr o algo así, si es más”* (GFRZ: 12). La legitimación del pensamiento de que el cuerpo no los acompaña en cada paso demuestra que, sin haber pensado muy bien lo que dicen, ya hay una huella corporal inscrita en ellos:

“Sí, se aprende lo mismo que en otras materias, pero no tiene que ver con nada con algo físico como en la Danzas y en la educación física” (GFRZ:12); *“eso es lo que*

pienso, que ya después de casi toda la semana trabajar y hacer mis actividades, me toca el deporte: así trabajo [...] cuerpo el fin de semana” (GFRZ:4).

Pareciese que los estudiantes se deprendieran de su cuerpo durante la semana y lo retornaran a este en actividades que están relacionadas a su vida cotidiana, la vida fuera de la escuela. Esta ruptura de la que hacemos mención también es expresada en las diferencias que se esbozan entre lo teórico y lo práctico. Lo teórico está conectado con el aprendizaje; este se da en la mente. Lo práctico se asocia con la vida, con el hacer diario.

Para algunos estudiantes lo teórico es importante: *“A mí me parece que la clase teórica es importante” (GFMBA: 9)*. Para otros, prevalece una horizontalidad; *“a mí me parece que tanto lo teórico como lo físico es importante, porque no es lo mismo por lo menos jugar básquetbol y no saber qué es básquetbol... me parece que tienen la misma importancia” (GFRZ:R3)*.

Para otros tantos, esto (lo teórico) resulta irrelevante porque lo relacionan con el olvido: *“lo teórico se olvida y queda en el cuaderno porque a uno muy poco se le queda en la cabeza” (GFMBA:9)*. Además expresan el lugar en donde se consigna lo teórico: *“las cosas todas sirven, en las clases teóricas aprenden en la mente y en el cuaderno. En las clases teóricas se aprende en el cuaderno” (GFMBA: 9)*. Lo práctico es más afín de la vida: *“en las otras clases (Danzas y educación física) son más para la vida” (GFMBA: 9)*.

En esta consideración nos apoyamos para aseverar que lo teórico y lo práctico se entienden como cosas separadas que tienen sus propios propósitos y lugares de desarrollo. Y, aún más relevante, que ambas poco entran en relación; estos se comprenden por separado. Cuando en la escuela se hace alusión a la teoría se asume como una hegemónica, es decir, es la información que otros (pensadores, intelectuales, científicos) dijeron que hay que memorizar y “saber”. He aquí una de las razones por las que se demarcan unas separaciones tan profundas entre estas dos. Así lo explicitan los estudiantes:

“Lo práctico es de la vida diaria. Lo que enseña es práctico, eso se maneja a diario, hace parte más de mi vida en este momento que soy joven, que es más a disfrutar y todo. Las clases son para este momento que soy joven. En otro momento, una persona que se va a dedicar más a los computadores necesita estar más en lo teórico” (GFMBA: 9).

De otro lado, lo que los instrumentos sugieren, es el posicionamiento que tiene el aprendizaje en lo que hace referencia a la escuela. Los estudiantes dicen: *“y en las otras materias es... no sé, como más de mente, o sea... más aprendizaje, de hablar, exigente.”* (GFRZ:16). En las otras áreas tiene más peso el aprendizaje. El cuerpo no es reconocido como un espacio para este; por lo menos no desde la concepción ampliamente aceptada en la escuela, la acumulación de saber.

Esto implica comprender varios puntos. En el cuerpo no se deposita nada: ni datos, ni información, ni teorías. Por el contrario, en el cuerpo queda la huella de la experiencia de la vivencia. Esta vivencia de la vida diaria es exterior a la escuela, no se contempla en el currículo. Aún más, pareciese que hay una intención de deliberada de dejar de lado la vida “del afuera” en la institución:

“Más de pensar, estar concentrado, en cambio uno en la educación física es: pónganme a trotar, listo trotar, en cambio en matemáticas es póngale cuidado porque eso es muy difícil. O en sociales toca poner cuidado a lo que están explicando. O en inglés toca ponerle cuidado al señor que nos está dando clases de inglés porque él solo nos habla en inglés, toca ponerlo y saber lo que dice, entonces ya es cosa distinta a la Danzas y a la educación física”
(GFRZ:12).

Cuando el afuera (lo cotidiano) permea la escuela genera ruidos, como gritos silenciosos. De cara a ellos, la escuela desencadena un protocolo de medidas reglamentadas y

prescritas que constriñen la vida-cuerpo. Este manual (currículo) no resuelve la naturaleza de la vida. Los acontecimientos se presentan desbordando la escuela y sus límites. Sus actores deciden ignorarlos y, en otros casos, los cercena con el filo de las normas establecidas, impidiendo el surgimiento de la potencia pedagógica en la vida cotidiana.

En los espacios de Danzas y educación física, los estudiantes hablan con libertad sobre sus vidas cotidianas: *“yo espero hasta el fin de semana para jugar”* (GFRZ:15). Y vierten en las clases cosas de su cotidianidad, el tejido de emociones y sentires:

“Que piensen en algo que los haga feliz, en algo que les de rabia, en algo que les de ternura. Todos están moviendo alguna parte del cuerpo (el brazo, el pie, el tronco, las rodillas, las manos) Mientras que doy la explicación algunos van haciendo movimientos relacionados con el ejercicio, relacionados con lo que los hace felices.” *“Ah, eso era... como me gustaba gritar”* (CCRZ:9).

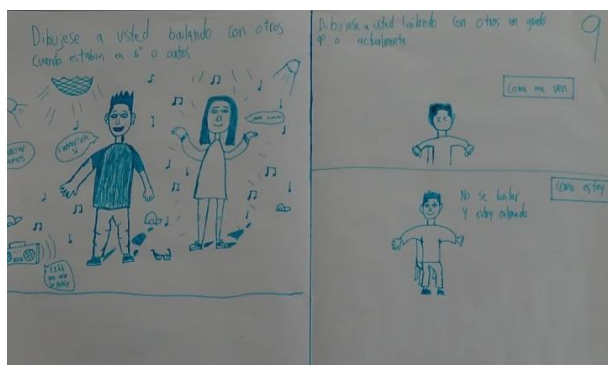


Figura 7, (CCRZ: 9)

Encontrar un escenario en donde los otros escuchan sin juzgar los relatos personales adquiere un valor especial para quien es escuchado:

“Yo a veces me pongo a pensar si yo hubiera tenido un hermano de mi edad sería más feliz, a veces uno es más feliz con una persona que solo”

(GFMBA:10). *“[...] sobre todo mi familia me dice: que si yo no bailo en la vida... Que yo no bailo, yo no tomo. Entonces, ¿que qué hago?, ¿jugar xbox? [...] Entonces para mí no es todo ir a una fiesta bailar y tomar”* (CCRZ:9).

Lo que los estudiantes dicen da testimonio de una encarnación de la escuela: de sus hábitos, de sus costumbres, de sus “perennes” tradiciones. Extrañamente, aunque los paradigmas son otros, las teorías pedagógicas avanzan y el mundo se ha transformado, la escuela parece detenida en el tiempo, privilegiando y manteniendo estructuras que dejan al margen el cuerpo. Algunas de estas aparecen expresadas así:

“El hábito de escribir es del colegio”. (GFMBA: 9). “Digamos, cuando una vez dijeron: ustedes tienen que traer pantaloneta y se quitan el pantalón acá.

Entonces quien no lo traiga pierde la materia” (GFMBA: 9).

Respecto de las tareas los estudiantes puntualizan:

“Profe nosotros hay veces matemáticas o alguna otra materia conocida, bueno, yo pienso, nos dejan tareas para días seguidos. Entonces nosotros en la casa siempre haciendo tareas y no salimos ni nada. Solo hacer tareas porque tenemos tareas para todos los días. Pues nosotros en Danzas o en física decimos: - ya no hay tareas ya es fin de semana, ¡a divertirse, juguemos! - y jugamos” (GFRZ:4).

Los estudiantes rescatan aspectos que para ellos sobresalen de las clases de Educación Física y Danzas enunciado premisas como, lo práctico se olvida menos: *“Dicen a principio de año vamos a hacer sumas y restas después hacen otros temas y a final de año a uno se le olvida ese tema. Lo que es así, práctico a uno se le olvida menos” (GFMBA: 9).*

Existen nuevas formas de enseñar:

“Es que en mi colegio anterior no había ni música ni artes ni escénicas. En cambio, en este colegio ya aprendí más cosas. Ya sé que es eso: ya sé que es lo otro... es algo que lo lleva a uno a un compartir [...] un algo para recrearnos, es una nueva forma de enseñanza. En clase no todo debe ser escrito y leyendo” (GFMBA:4).

Y saber actuar en situaciones es también un aprendizaje para la vida:

“[...] pero la clase de educación física, Danzas y música me parecen mucho más importantes porque uno en la vida no va siendo solo inteligente. Tiene que saber ordenar las cosas, cómo actuar en una situación” (GFMBA: 9).

Confiesan unos que el saber de estas materias no es suficientemente reconocido en comparación con otras. Es decir, estas no tienen mayor importancia para el balance de calificaciones, pues se considera que no son exigentes y que no afectan a los estudiantes. Esto lleva a que sean tomadas relajadamente porque los estudiantes saben que son para el juego y la diversión:

“Pues muchas veces nosotros los estudiantes cogemos esas clases como de recocha. No queremos hacer nada por el simple hecho de no ser una materia tan reconocida”

(GFMBA:1) *“Que no nos afecta tanto. Que no se tiene que hacer mayor cosa. Danzas es diferente a las demás materias. Uno se divierte y física es igual, por los deportes”*

(GFMBA:7). *“Digamos en lo de sociales, que nos tocó la obra de la primera guerra mundial, todos trabajaron. Ahí sí todos entendían. Todos daban su opinión y por eso salió una gran obra”* (GFRZ: 1).

Finalmente, “reflexiones”, tal vez heredadas de los docentes, se ponen en juego al pensar en cómo viven y están los estudiantes en estos espacios:

“Eso también tiene que ver con coger la clase de recocha, pero también con la autoridad que deben tener los profesores, yo me acuerdo que él fue allá a mirar como jugaban es que ¿si no se demuestra que es una autoridad no podemos hacerlo? pero eso también debiera venir desde nosotros, se supone que nosotros ya somos grandes” (GFMBA: 1.).

2.1.5 Relacionamiento con los recursos didácticos

Los recursos didácticos, que constituyen un fuerte vínculo entre el acto de aprender y el cuerpo lanzado a experimentar, cimientan una transversalidad que integra estudiantes, docentes y la vida institucional. Los estudiantes enfatizan que estas actividades son como momentos que los marcan y que recuerdan:

“Pues en este colegio, todos los nueve años que yo llevo aquí, de primero a noveno y las clases antes, lo que nos enseñaban básico era como a dar piruetas porque en la sede de los menores hay colchonetas y trampolines” (GFRZ: 3);

“Sí, cuando estaba en quinto en este colegio, cuando yo llegué, en una sede que ya no existe, como por el Quirigüa, nos enseñaban trampolín, a saltar bancas solo con los pies” (GFRZ: 3).

Los implementos más ampliamente manejados en educación física son los balones, los cuales casi siempre están asociados a las clases en el patio. Dichos elementos establecen un vínculo con la actividad que genera gusto por el trabajo y potencia un ambiente creativo. En medio del “aprendizaje” de un deporte, no es lo mismo cuando hay suficiente material disponible que enriquece las prácticas, que cuando no lo hay. De igual manera para Danzas es importante el vestuario, los espejo y un salón que se diferencie de los otros salones, puesto que para el desarrollo de esta clase se requiere de una disposición diferente:

“Lo único sería matemáticas, que nos hacen mover las manos, arriba, abajo, que sería lo mismo del espacio. En música sería algo así: cuando la profesora de música acomoda los xilófonos, aquí y allá, la percusión aquí, los vientos allá y es otra forma de acomodar los espacios” (GFMBA: 9).

Los espacios como la cancha señalan una distinción importante en la caracterización de las didácticas corporales, se generan y se apropian los movimientos que se necesitan para las diferentes prácticas. Este espacio constituye un escenario diferente para las clases ya que

encontrarse en un espacio abierto y en constante movimiento con los otros cuerpos permite la espontaneidad y el rompimiento con la dinámica escolar.

“En clase nos hacían pasar por dentro de los aros, pasar en zigzag cruzar los conos, otra vez en zigzag volver a cruzar los conos otra vez, hacerle un pase al profesor y un tiro, correr detrás del profe él nos hacia un pase y nosotros hacer un tiro al arco de micro” (CCMBA: 12).

Paralelamente, los espacios generan tensiones y pugnas por el territorio. La cancha la cogen los hombres. El uso conjunto de esta funda un requerimiento de negociación entre los mismos estudiantes, que se ven empujados a tomar posición frente a los diferentes hechos que afectan su estar en este espacio:

“Las niñas piden que la cancha sea distribuida equitativamente. Las niñas piden equidad en cancha para hombres y mujeres. Surge la propuesta de organizarse en equipos mixtos. Un estudiante dice - démosles un balón y que se vayan a jugar al patio chiquito; que las niñas se vayan a otro espacio. - Las niñas protestan y una se va hacia el compañero y le pega en la cabeza con la mano. La docente llama al orden y propone que la distribución se haga con equipos mixtos. Los y las estudiantes aceptan y se propone que la actividad sea liderada por un hombre y una mujer.” (DCMBA: 1).

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS: EL CURRÍCULO INVISIBLE DEL CUERPO

De acuerdo con la información obtenida de este ejercicio etnográfico se pueden observar un conjunto de actitudes, de emociones de opiniones y de formas de relacionamiento que los estudiantes expresan en el desarrollo de las asignaturas de Educación Física y de

Danzas. Al llegar de otros espacios académicos, los estudiantes poco a poco abandonan un estado de “aquietamiento”; pareciera que se “desbloquean” y pasan desde una corporalidad estructurada y pasiva, a habitar activamente los espacios y a producir otros nuevos, al margen de la clase.

“Profe pues toda la semana estamos aprendiendo cosas sobre sociales, de lengua castellana y pues cuando llega la hora de danzas o de física pues uno empieza como a mover el cuerpo y hacer ejercicio, porque eso es lo que básicamente hacemos en las dos clases, entonces uno hace ejercicio con el cuerpo y uno pues, mejora el físico”.(

GFRZI,R5.2)

Al encontrar nuevos modos de estar en clase, se producen dinámicas que conducen a los estudiantes a aproximarse, a tocarse, a modular la voz, a llevar la vista hacia otras situaciones. Algunos piensan mejor acostados, otros prefieren correr o estar en contacto con sus pares; inventan formas para expresarse y llegan a acuerdos sin mediación de los adultos. Son acciones que ocurren cuando se involucra el cuerpo. Cuando no todo está previsto, surge el acontecimiento que abre más posibilidades. No existe un punto de llegada, sólo se deviene. Entonces surge la apropiación y la negociación de los espacios, de las emociones, la convivencia y la llegada a equilibrios desde el propio grupo. También los conflictos. Para esta investigación, este conjunto de elementos se convirtió en indicio de la riqueza de un cuerpo vivencial, que visibiliza ciertos fenómenos que quedan olvidados en la cotidianidad y que podrían revelar un potencial pedagógico y didáctico. *“Pues me siento bien y a la vez mal. Es chévere jugar entre hombres pero también debemos incluir a las mujeres-Jugar un tiempo las mujeres, un tiempo los hombres o jugar todos juntos. Para no tener que estar excluyendo a las mujeres todo el tiempo”*(CC14,MBA).

3.1 El binomio cuerpo-lenguaje: el aprendizaje corporal y la intimidad

La multiplicidad de testimonios estudiantiles recolectados a través de los instrumentos se puede agrupar en dos marcos, relacionados entre sí.

El primer marco se refiere a los significados de lo dicho. Lo dicho, —los decires— por los estudiantes, se profirieron desde el cuerpo. ¿Qué implica que el sujeto-cuerpo hable en medio de otros cuerpos en las clases de Educación Física y de Danzas? Hay una diferencia entre el decir en las asignaturas “corporales” y los usos de la palabra en las asignaturas “mentales”. La diferencia radica en la presencia de los cuerpos hablantes en movimiento.

El cuerpo presente hace de las declaraciones (voces) un tejido intertextual que está siempre fundando el binomio cuerpo-lenguaje: “no se trata simplemente de compartir sensaciones, sino de que todas ellas forman un conjunto de heridas que cartografían el recorrido de una identidad singular y extraña” (Calafell, 2007, p. 64-65). En palabras de los chicos: *En el antes refleje mi temor a los balones cuando era pequeño yo le tenía miedo a los balones, porque me sentía frágil por dentro. (CC MBA:18)*

El decir también cobra otra forma en el desarrollo de las asignaturas de Danzas y de Educación Física, en tanto el lenguaje no se usa de forma informativa: no se habla para explicar, señalar o exponer. No se espera nada de las expresiones verbales: no se transmite mensaje. El surgir de las voces da cuenta de una corporización del lenguaje. Se distancia del significado, para reivindicar el carácter inacabado del cuerpo mismo.

El acercamiento etnográfico resulta ser la ocasión para que los estudiantes auto cartografíen las huellas que la vida deja en sus cuerpos. Y allí surge que la configuración de sus esquemas corporales es conflictiva:

[...] hablar es aceptar el desorden de la vida, es permitir que universos enfrentados se comuniquen, en un gesto de recuperación de aquellos que se han mantenido ocultos y desconocidos, pero al mismo tiempo es asistir, con un

grito de furia y de dolor a la penosa reterritorialización del cuerpo (Calafell, 2007, p. 70).

Las manifestaciones de los estudiantes se anclan en el lenguaje-cuerpo, co-habitan en el mismo plano sensaciones contradictorias, emociones dispares, sujetos antagónicos y filiales, memorias de violencias y de caricias, relatos de felicidad y de angustia, relaciones consolidadas y desbordadas. Todo confluye en el cuerpo, en su *lenguajear*, desde la lógica de los sentidos, se le permite estar ahí. “En el cuerpo sucede, en último término, una epifanía de lo cotidiano en la que el cuerpo está ahí y sobre el que hay que volver la mirada” (Maffesoli, 2010, p. 74). Dice un estudiante: *“me veía muy joven, me gustaba el cabello largo con trenzas y usar pircing, me gusta vestir de ancho, tengo una camisa azul y pantalón negro., los zapatos me gusta tenerlos con cordones largos” (CCMBA: 11).*

Al dejar que los estudiantes hablen desde/con el cuerpo, se reduce la brecha entre el lenguaje del estudiante la supremacía del lenguaje especializado de las aulas. También emergen cuestiones relacionadas con el estar de los estudiantes que, de otra manera permanecerían oculta. *“Eso es... un programa que yo vi que era un man así todo rabón, era todo rudo y siempre había un mansito que tenía gafas y tenía pinta de ser algo nerd” (GFRZ: 11)*

Pero no son solamente significados relacionados con la construcción de la identidad de lo que habla el cuerpo; Los sujetos también dicen su intimidad: “cada palabra tiene siempre un plus de sentido o, en términos más rigurosos, una cantidad inagotable o una multiplicidad inexhausta de sentido, siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que quería” (Pardo, 1997, p. 97).

Las resonancias corporales de los diálogos que ocurren durante las clases de Danzas y de Educación Física no son movilizadas por lo que el otro dijo, sino por lo que ambos

callan y guardan. Estas resonancias están indicadas en los temblores, las pasiones, los sentidos profusos que la intimidad cobija.

La conversación íntima es aquella en la que uno participa no para informarse de algo que otro sabe o para hacer algo a otro, sino para oír cómo suena lo que dice el otro, para escuchar la música más que la letra de su comunicación, para saborear su lengua (Pardo, 1997, p. 98).

3.2 Negociando el esquema corporal: el aprendizaje corporal y los otros-cuerpos

La escuela ha naturalizado la idea de que allí se va a aprender, y aprender significa principalmente desarrollar “el aparato cognitivo”. La escuela persiste una y otra vez en la fragmentación del cuerpo. En sus pliegues interiores está instalada la idea de que su función más importante es el desarrollo cognitivo, poniendo la experiencia corporal en un segundo plano. Sin embargo, no todo lo que se aprende se puede poner en términos de la sola cognición. Existen muchos otros aprendizajes que no recorren esta senda; estos acontecen dentro de la experiencia (Vlieghe, 2014, p.94).

La experiencia en definitiva implica la relación con otros y con lo otro. Tal relación del cuerpo con el mundo es una acción necesaria de intercambio en el que se ponen en juego, en el mismo plano, la colectividad y la individualidad. Es en esa relación de intercambio en la que el yo se performa mientras actúa en el medio que es posible la transformación que implica la educación. La experiencia, que pone en presencia de otro cuerpo, interpela y hace “tambalear”:

Por primera vez deja el cuerpo de acoplarse al mundo, se abraza a otro cuerpo, aplicándose meticulosamente a él con toda su extensión, dibujando

incansablemente con sus manos la extraña figura que a su vez da cuanto recibe, perdido fuera del mundo y de la finalidad, fascinado por el quehacer único de sostenerse en el ser con otra vida y construirse el "fuera" de su "dentro" y el "dentro" de su "fuera". y a partir de entonces, movimiento, tacto y visión, aplicándose al otro y a sí mismos, ascienden hacia su origen y, con la acción paciente y silenciosa del deseo, se inicia la paradoja de la expresión (Merleau-Ponty, 2010, p. 130).

Dentro de cada asignatura, tradicionalmente la relación con el otro se limita a lo funcional; es decir el otro es posible para hacer trabajos en grupo, para producir algo, para ocupar ordenadamente un salón. Pero cuando se presentan ciertas condiciones de posibilidad que escapan al control institucional, los protocolos ordenan acallar, sofocar, corregir. Es el caso de las relaciones afectivas entre estudiantes, el acostarse a “tomar el sol” para “hablar con amigos” y juegos espontáneos.

La institucionalidad escolar, es un espejo de lo que ocurre socialmente; contiene la fragmentación individual. Pero también contiene ciertas tensiones que dan lugar a espacios que no siempre de manera intencional irrumpen dentro de la cotidianidad escolar, posibilitando el encuentro con los otros cuerpos de forma protagónica. La puja constante para reclamar un espacio propio de desarrollo espontáneo, que de alguna manera sobrepasa las estructuras rígidas de la institución, permite rastrear las interacciones donde los otros cuerpos aparecen con sus propias narrativas. *“También puede ser porque le parece más interesante esa persona, o sea, le gusta cómo actúa y siempre van a querer seguir los pasos de él, porque disque actúa bacano, porque le caen muchas chicas, entonces van a querer hacer lo mismo que esa persona y ahí se empiezan también a formar las... o sea, ahí se contagian. (GFRZ: 9)*

Las clases de Danzas y de Educación Física son escenarios que en ocasiones generan dichas condiciones de posibilidad, abren rutas mediante las cuales los estudiantes crean relacionamientos con los otros, y en ocasiones llegan a tejer verdaderas redes de interacciones, en la que ponen en juego lo que proyectan hacia el otro que, como espejo, devuelve imágenes para re-configurar a su vez, una nueva imagen.

La diferenciación necesita al otro para completarse. Y se devuelve mediante un acto dialéctico que nunca termina.

Merleau-Ponty demostró que la dialéctica es el mejor modo de dar cuenta del otro y del yo sin reducirlos: el otro se me revela de manera dialéctica, como presencia-ausencia, presentación-apresentación; paralelamente, la sociabilidad primordial es, al mismo tiempo, dada y construida o, si se quiere, es una de esas estructuras dialécticas que siempre están abiertas. El acceso al otro implica una relación recíproca: en la experiencia del otro, experimento la experiencia que él tiene de mí. (Sáenz, 1994, p. 60)

La relación con el otro se puede entender como un viaje de ida y vuelta, en el que inevitablemente ocurren transformaciones, reposicionamientos, y reinenciones. Se admira al otro, se le copia o se pone distancia, pero, viviendo desde/con el cuerpo, exponiéndolo a las emociones y dejando que el otro lo deconstruya, para iniciar de nuevo la construcción que constituye la adquisición de aprendizajes, en un ciclo sin fin.

3.3 ¿Qué aprenden los cuerpos? El aprendizaje corporal y el movimiento

Es pertinente iniciar la discusión en torno al rol del docente en el aprendizaje corporal. ¿Qué pasa con el docente en las clases de Danzas y de Educación Física? Como se ha

señalado, la corporización del lenguaje (inclusive aquel que transita en medio de la escuela) aparta al habla de la influencia del logos racionalista y de la jurisprudencia simbólica que se le desprende.

La re-inscripción de los estudiantes en su cuerpo mismo, es decir, en su constitutiva materialidad (en su respiración), tiene lugar a través de un aprendizaje corporal, derivadas de las condiciones que emergen como acontecimiento, pone a los cuerpos en movimiento. Tal y como advierte Calafell “se ponen entonces en movimiento y arrastran consigo la construcción de un cuerpo nuevo que será re-hecho a partir de los restos de uno anterior y defectuoso” (2007, p. 69).

De cara a los cuerpos en movimiento, el docente se diluye. ¿Qué puede hacer cuando los cuerpos empiezan a moverse? Insertarse en ese movimiento, acompañarlo La instrucción, el currículo, el poder, el control, la abstracción son desalojados y el docente se ve re-dirigido hacia las posibilidades del cuerpo mismo.

Si el pensamiento está estancado habrá que devolverle el movimiento, habrá que comunicarlo con la vida verdadera, la concreta y cruel, la que no se erige por un lenguaje lógico gobernado por el Logos, sino por el despertar de la materia en su sentido más original (Calafell, 2007, p. 72).

Si se acepta la premisa de que “el movimiento es la instancia por la que el pensamiento encuentra su cuerpo” (2007, pág 75), las asignaturas de Danzas y Educación Física también se transforman para el docente; el espacio de su clase se transforma en territorio donde volver a moverse para volver a perderse sucesivamente en el cuerpo propio. Dice una estudiante:” *Pues yo pienso que es más imagen propia. Yo por lo menos siento que he mejorado. Ahora puedo y eso me hizo cambiar la imagen que tenia de mí mismo.*”(GFMBA: 6)

Cuando el docente permite el despertar de los lenguajes de los sentidos (corporización del lenguaje) emerge una danza de movimientos de construcción y deconstrucción permanente mediante la que reconfiguran sucesivamente su subjetividad. Las marcas de estos movimientos también quedan grabadas como experiencias en sus cuerpos signos. Este cuerpo signo, “marcado con las huellas de la experiencia” reconcilia pensamiento y vida, de la misma manera en la que acontece un ritual: aniquila lo que es para dar paso a lo que habrá de ser, siempre refiriendo a lo que fue, y que está ya siendo.

No corresponde a los docentes acallar las resonancias corporales de este pensamiento. No hay que ejercer resistencia al movimiento; pues ello corresponde, “a una sumisión a las interpretaciones ya formuladas, que aceptamos como la ‘naturaleza misma’ y la expresión de una ‘esencia” (Dumoulié, 1996, p. 137).

El encajamiento del cuerpo en una identidad predefinida se corresponde con una dictadura de la racionalidad. “Ser los ‘denigradores del cuerpo’ es, ante todo, detener el juego indefinido de interpretarlo para protegerse de los efectos, cuya expresión natural es siempre cruel” (Dumoulié, 1996, p. 137). Comprender el pensamiento “amplio” es pasar (moverse) por el cuerpo.

3.4 El cuerpo se filtra en la escuela: el aprendizaje corporal y la cotidianidad

El análisis de la relación del esquema corporal con la institucionalidad a partir de las voces de los estudiantes se puede ubicar en líneas.

Desde el cuerpo vivido, la escuela se percibe como un espacio “suspendido en el tiempo”

“Otras materias más de pensar, estar concentrado, en cambio uno en la educación física es:

pónganme a trotar, listo trotar, físico, entonces ya es cosa distinta a la danza y a la educación física. (GFRZ: 12),

Donde cada día se agencia en torno a una estructura curricular extraña en la que prevalece la preocupación por mantener su existencia y por asegurar su funcionamiento cotidiano. Desde la otra orilla los cuerpos “gritan” la caducidad de las formas institucionales. Otra premisa derivada del esquema corporal es que desde los estudiantes se percibe que “el cuerpo no sirve para nada”. Con ello el cuerpo se significa desprovisto de la funcionalidad que el currículo le asigna. Lo que pareciera expresar anomia, esconde la potencia del cuerpo, que interpela la lógica de la “utilidad”. *Pues la verdad, yo me siento bien porque es otra forma de cambiar la temática de las clases cambia la temática de escrito, escuchar y eso, porque venimos al colegio más que todo es a escribir. (GFRZ: 2)*

El cuerpo vivido cada mañana se percibe “arrojado” a una organización abstracta desde la que impone una forma de “organización”, que instala sus tiempos en el cuerpo, que los marca con sus indicadores y los clasifica jerárquicamente.

Para el cuerpo propio, los procedimientos, los formatos y los modos de hacer preestablecidos se presentan como un obstáculo epistemológico. En la escuela todo está contemplado: en el PEI en los currículos, en la planeación diaria, en los parámetros de la secretaría, en las leyes educativas, en los modos de hacer de cada docente. Todo está reglado, más la norma es percibida automáticamente como amenaza. Algo “hice mal”. La norma los remite a un orden que mantener: la continuidad de su existencia misma: es un sentido implícito, pero que comparten los actores y que la gran mayoría de ellos legitima.

La contradicción con la que convive el cuerpo propio en la escuela, se le organiza la experiencia y se le asignan funciones para alcanzar objetivos educativos anuncia la su crisis, más también un camino. Los seres-cuerpo se sienten al margen de la dinámica que domina la escuela; no son sus protagonistas, porque no son aceptados como cuerpo, ya que ello es

“peligroso”, no tiene que ver con la escuela. El cuerpo vivido desborda lo prescrito y encuentra otros canales de expresión: en la calle, en la pandilla, lugares donde todo el tiempo el cuerpo está en juego.

Sin embargo, la discusión no conduce hacia un desplazamiento del protagonismo de la razón y su reemplazo por el protagonismo del cuerpo. Se constituiría una nueva dictadura que sería otra “violencia epistémica”. Se trata más bien de incorporar una dialéctica constitutiva entre ambos (cuerpo-racionalidad), generando nuevas perspectivas de relacionamientos que amplíen la mirada.

La propuesta consiste en aceptar, reconocer e integrar al cuerpo, porque es la posibilidad de existencia. Tampoco el solo hecho de incluirlo en el currículo significa que cotidianamente existe esa actitud de apertura.

En primer lugar, se considera que el cuerpo es relevante desde el punto de vista educativo, pero solo en la medida en que apoya los objetivos establecidos de escolaridad y educación. La corporalidad aparece, en este enfoque, como un factor de importancia porque es una herramienta útil para optimizar el resultado de los procesos educativos: después de haber descubierto que el cuerpo es una fuente de significado en sí mismo, los pedagogos aconsejan utilizarlo para impartir conocimiento o para influir en las actitudes de una manera más eficiente. “El cuerpo es considerado como un recurso que no nos dimos cuenta de poseer y como un instrumento para lograr objetivos educativos que al final no tienen nada que ver con la corporeidad misma” (Vlieghe 2014, p. 27).

Se trata de investigar y agenciar escenarios en donde pueda confluir. “¿Y acaso no es una maravilla ser tan solo cuerpo, es que se necesita más?” (Merleau-Ponty, 2010, pág.131). Al reconocer el valor de la premisa: “el cuerpo no sirve para nada” se fisura el paradigma de la utilidad en el que se vive sumergido, se fisura el cuerpo objeto, que se posee y se usa. Al mismo tiempo se abre paso a la exploración de otro cuerpo y su

resignificación de acuerdo a la vitalidad, a los intereses y potencialidades locales. Desde el aprendizaje lo más importante del cuerpo es lo que no dice. Lo dicho es funcional en la escuela. Pero el lenguaje del cuerpo es íntimo y su potencial pedagógico yace en que los cuerpos sigan negociando esas intimidades.

4. UNA NUEVA DISCUSIÓN: INDICIOS DE UNA DIDÁCTICA CORPORAL

Este capítulo surge a partir de los resultados y las discusiones con autores planteadas en el capítulo anterior, de donde se puede intuir la emergencia de una didáctica corporal “otra”. Para el desarrollo del capítulo partiremos del concepto de didáctica corporal y se establecen dos momentos: primero, a partir de una reconstrucción histórica de los disciplinamientos y de las tácticas pedagógicas de las que ha sido objeto el cuerpo retomando a (Vigarello, 2005), se identifica una línea didáctica relacionada con el disciplinamiento de los cuerpos.

El segundo momento, da cuenta de la incursión a partir de 1990 de pedagogías corporales que habitan la escuela desde los afectos, las sensaciones y la experiencia a través de la práctica de artes como la danza, la música o el teatro y siempre situando al cuerpo como factor clave para la comunicación y la experimentación emocional abriendo paso a una forma de llegar a vivenciar el cuerpo, donde se posibilite una contrapropuesta didáctica, que no se presta a institucionalizarse, sino que establece condiciones para que emerjan nuevas formas de hacer, de pensar y de habitar.

La didáctica corporal es un concepto explorado dentro la tradición pedagógica colombiana. Las referencias más próximas provienen de recientes modelos de educación corporal ligados a la práctica del teatro, de la Danzas, de la meditación y en general de disciplinas de expresión corporal. También se encuentra un uso, poco extendido, que proviene de la tradición más positivista de la educación física, así que cuando hablan de didáctica

corporal no van más allá de lo que les permite el marco del cuerpo predicado por la anatomía y la fisiología.

El uso más reciente del concepto de didáctica corporal se inscribe en el campo las pedagogías corporales las cuales contemplan toda una variedad de prácticas que mediante el uso de diferentes técnicas (psicosomáticas, respiración, danzas, yoga, teatro, emocionales, etcétera) se aproximan al auto conocimiento del cuerpo. En términos generales, se orientan hacia la vivencia consciente del movimiento. Son pedagogías “que no buscan educar a los cuerpos sino educar desde los cuerpos” (Planella, 2006, p. 171), es decir vinculada a la vivencia y a la pluralidad de formas de hacer y sentir.

Tomamos el trabajo que realiza el autor George Vigarello puesto que hace una reconstrucción histórica de las distintas formas pedagógicas en que se aplicaron y aún se aplican sobre el cuerpo en la escuela, desde el siglo XVII hasta el siglo XX. Tradicionalmente se asignó a la educación física el protagonismo en la formación corporal; así se formó un campo dentro del cual se desarrolló un conjunto de códigos, esquemas, procedimientos, reglamentos, y modos de hacer particulares.

Con los años dichos modos han venido cobrando nuevas formas:

La educación del cuerpo ha surgido desde unas prácticas de carácter correctivo, en donde el uso del corsé se estableció como experiencia modificadora del cuerpo, considerándolo flexible y maleable, con diversas prácticas de masajes y compresiones para favorecer la “buena forma (Vigarello, 2005, p. 44).

La corrección del cuerpo se alimentó de una multiplicidad de técnicas, como la ortopedia y los ejercicios para el logro de la rectitud. Más adelante, con el auge de los saberes médicos, la literatura sobre didáctica corporal ejerció una función prescriptiva: las prácticas educativas sobre el cuerpo se enfocaron en propósitos preventivos de la enfermedad. . “Es

entonces cuando el cuerpo es llamado a que se corrija por sí mismo y no a ser corregido” (Vigarello, 2005, pág. 35).

El problema de la postura del cuerpo y la rectitud como objetivo último se convirtieron, no sólo en el problema principal de los educadores físicos, sino que se generalizó como una exigencia higiénica y fisiológica de la sociedad en su conjunto. Desde dicha perspectiva, el ejercicio se presenta como el vehículo ideal para conseguir dichos objetivos, siempre bajo la estricta vigilancia del adulto quien moldea el cuerpo del niño. La centralidad de los problemas ligados a la pedagogía de la postura se mantuvo hasta comienzos del siglo XIX cuando aparece el concepto de Educación Física, al diferenciarse del concepto de Gimnasia. Con ello la didáctica se enfoca hacia la formación de las actitudes y de la motricidad: “[...] para el sujeto, los ejercicios contruidos apuntan a establecer una correspondencia tan exacta como sea posible entre las representaciones de la actitud o del movimiento del cuerpo” (Vigarello, 2005, p. 229).

De esta manera la didáctica se fundamentó en la atomización de los movimientos y de los ejercicios, pensada para formar los cuerpos del mundo industrial, el cual le impuso a la educación física el objetivo de lograr la coordinación de movimientos entre diferentes personas para acoplarse a la lógica de producción fabril. Siguiendo la misma lógica, la gimnasia escolar se organizó siguiendo el modelo del ejército, de ser un modulador de la postura, el educador físico se convirtió en el director de la racionalización de los movimientos de un grupo. Así, se instauraron métodos para homogeneizar los cuerpos mediante la disciplina, lo cual exigió didácticas centradas en la obediencia y la jerarquía.

A partir del siglo XX las didácticas apuntaron hacia el concepto de motricidad, de la mano de las descripciones del cuerpo que produjo la anatomía y la fisiología. Los enfoques de la educación física se fijaron como horizonte ampliar el alcance del movimiento, con el objeto

de incidir en variables del desempeño físico en contextos competitivos como “el rendimiento, la eficiencia, la salud, la psicomotricidad o la expresión corporal” (Pedraza, 2008, pág 130). Si bien, los educadores físicos han sido hasta hoy quienes ocupan la posición dominante en la formación del cuerpo, cada vez más nuevas prácticas se apropian de dicho espacio. Ante la aparición de nuevos intereses y demandas educativas por parte de la sociedad, empiezan a emerger múltiples propuestas educativas que se definen como una crítica a la pertinencia de los sistemas didácticos mecánicos para la enseñanza del movimiento y a debatir su presencia en los planes de estudio.

Como parte de dicho movimiento las artes y sus diferentes disciplinas incursionaron durante los últimos años en las instituciones educativas distritales, desde una mirada que pretende fomentar la formación integral desde las competencias propias de estas, y a las competencias básicas (Cuellar, 2010, pág.2).

Las Danzas, entendida como lenguaje de la educación artística es una de las prácticas que hace énfasis en la corporalidad, y hoy se enseña en algunas instituciones escolares del distrito pero su presencia se encuentra ligada a la no formalidad y no existe marco legal que asegure su mantenimiento, sólo si se formula como parte de los PEI de instituciones que se interesen en implementar la formación en lenguajes artísticos.

Según el Estado del arte de la Danzas en Bogotá:

La danza aún es considerada en vastos círculos una práctica netamente corporal-física, que redunde en buenas condiciones técnicas para la ejecución. El alcance de un alto nivel técnico se estima necesario, como lo señalan las encuestas realizadas por el OCUB y las necesidades manifestadas por los diferentes géneros en las memorias. Los agentes de la Danzas demandan del Estado principalmente espacios de formación, pero éstos se entienden únicamente como un

entrenamiento constante; de hecho, se exige una formación particular, acorde a las características de cada modalidad. A partir de esta mirada se puede argumentar que no existe en Bogotá un concepto sobre la Danza común a las diferentes prácticas, una idea de cuerpo que reconozca la multiplicidad y potencia de la experiencia, construida por el sector en estos años (Beltrán, 2006, p. 62).

Tal panorama de las Danzas a nivel distrital no es ajeno a la concepción que prima entre los agentes del medio educativo distrital, con algunas excepciones;

Desde la formación de la educación artística no hay una pretensión de formación de artistas. Sin embargo, hay un marcado interés desde el currículo por la apropiación de elementos técnicos que limitan una mirada más amplia de las posibilidades de la formación corporal (Beltrán, 2006, p. 11).

De esta manera las Danzas y la Educación Física al interior de sus propias prácticas desarrollan formas estandarizadas y técnicas aplicadas al cuerpo que se pueden considerar como unas formas de disciplinamiento desde lo corporal, es claro que ya no tan marcadas como las descritas por Vigarello, sin embargo los hallazgos de esta investigación nos permite reflexionar en nuevas formas de asumir el aprendizaje donde lo corporal cobre un sentido. El cuerpo busca maneras de expresarse libremente abriendo brechas que podrían constituirse en nuevas formas de aprendizaje desde lo corporal, de esta manera se logra la construcción de una relación equilibrada consigo mismo, con los otros y con la naturaleza.

Desde esta mirada, una didáctica corporal podría asumir la experiencia que se presenta en el mundo como una experiencia en relación con otros cuerpos, siempre intersubjetiva. Bajo dicha premisa esta didáctica corporal no se enfocará en el entrenamiento técnico de cuerpos individuales, sino en volver al cuerpo mismo desde la conciencia que conoce, “ya que la conciencia es siempre conciencia corporal” (Ferreirós, 2016, p. 14). De esta manera la

materia prima de esta didáctica corporal está en la huella del cuerpo vivido, no en manuales de fisiología, ni en tablas de rendimiento promedio.

Tradicionalmente todo modelo pedagógico se despliega en una serie de disposiciones didácticas que apuntan a materializar los sentidos educativos que esta gesta. Sin embargo, al pensar en una didáctica corporal desde el cuerpo vivido es preciso aproximarse desde un ángulo diferente.

Desde Comenio, su padre fundador, las didácticas han estado vinculadas al interés por encontrar un camino para producir homogeneidad, bajo los imperativos estatales de universalización de la enseñanza la didáctica se ha desarrollado siguiendo los criterios de repetición, organización y planificación. En el campo específico de la didáctica de la educación física, los esfuerzos se han concentrado en producir métodos de entrenamiento y secuencias que permitan un ordenamiento de las acciones para seguir en clase cuyo objetivo es alcanzar metas preestablecidas.

En contraste, una didáctica pensada desde el cuerpo vivido, implica plantear una educación física que no está al servicio de fines ajenos al cuerpo mismo. Por ello surge la propuesta desde los resultados de esta investigación de pensar una didáctica que provenga de la observación del cuerpo vivido de los estudiantes. Es una mirada sobre aquellos espacios que habitan cuando no están “en clase”, aquellos intersticios por los que se cuelan actitudes, emociones, opiniones y formas de relacionarse que los estudiantes expresan en el desarrollo de las asignaturas de educación física y de Danzas.

Cabe aclarar que no es posible entender la didáctica corporal únicamente en el marco de lo que ocurre en la clase de Danzas o de educación física, pues en todas las clases se pone en juego el cuerpo. Sin embargo, en dichas asignaturas se crean las condiciones de posibilidad para que emerjan y sean más visibles. Lo que se puede observar son unas

didácticas particulares a partir de la reflexión sobre los esquemas corporales concretos que vivencian los estudiantes en nuestras instituciones.

De la caracterización del esquema corporal en contraste con los aprendizajes corporales de los estudiantes en las clases de Educación Física y de Danzas, podrían emerger pistas para pensar una didáctica corporal “otra”. Durante la recolección de datos y posterior análisis, pudimos intuir las formas de una didáctica singular, que proviene de la observación de las vivencias de los estudiantes en un contexto en donde el cuerpo toma protagonismo; una didáctica leída a contrapelo de las didácticas institucionalizadas en la escuela; se podría pensar como una forma de *contra-didáctica* aprendida por los profesores de los estudiantes y extraída de aquellos espacios que habitualmente la escuela no “ve”, pero que “ocurren a pesar de ella”.

Dicha didáctica corporal, se puede percibir metodológicamente al captar los sentidos de las acciones de los estudiantes mediante la interpretación de sus comportamientos, posturas, gestos, movimientos y opiniones.

La fuente de una didáctica corporal deducida a partir del esquema corporal de los estudiantes deja ver el valor del cuerpo en contextos de su cotidianidad. La cotidianidad es aquello en lo que se está inmerso siempre.

El mundo rutinario en el que las acciones son más mecánicas y por ello alejadas de la racionalidad logocéntrica, pues nos dedicamos a vivir y a no a pensar que vivimos. Es el mundo en el que nos introducimos por el simple vivir nuestra actitud natural, es el substrato previo a toda experiencia, a toda planificación, es el horizonte originario (Melich, 1994, p. 71).

El valor de la vida cotidiana se opone a la abstracción, operación protagonista en la escuela, “[...] los pequeños hechos de nuestra vida cotidiana, que son los que constituyen verdaderamente la cultura” (Maffesoli, 2010, p. 199).

En la vida cotidiana el sentido surge en la interacción con los demás. La acción siempre implica interacción. “Cada uno no es pasivamente socializado, sino que es actor de su propio drama, de su misma construcción” (Mélich, 1994, p. 78).

La reflexión sobre la potencia de una didáctica de la vida cotidiana, constituye una alternativa para dejar entrar la vida a la escuela y hacer que el orden hegemónico pierda fuerza para darle paso al cuerpo.

En las clases de Educación Física y Danzas investigadas, se evidenció una reconocible presencia de didácticas corporales “otras”, que se distancian de la educación tradicional y abren sendas hacia nuevas perspectivas de relacionamiento entre las instancias que componen la educación en la formalidad hoy (los estudiantes, los docentes, los recursos y la institucionalidad).

Plantear didácticas corporales en la escuela demanda posicionar la reflexión sobre el cuerpo como un problema educativo y la pregunta por la posibilidad de este de ser en sí mismo educativamente significativo. Ya no desde la concepción de un cuerpo logocéntrico, que en última instancia privilegia los procesos mentales abstractos por sobre los aprendizajes del cuerpo en movimiento, dando relevancia a la propia experiencia corporal.

La tarea está esbozada: hacer carne las teorías contemporáneas que instalan la pregunta del cuerpo en los contextos la educación y defender que el saber es corporal.

5. COMPRESIONES FINALES

“Existen gritos intelectuales, gritos que provienen de la sutileza de las médulas. Eso es lo que yo llamo la Carne. Yo no separo mi pensamiento de mi vida. En cada una de las

vibraciones de mi lengua vuelvo a hacer todos los caminos del pensamiento en mi carne”. (Artaud, 1971, p.190).

El punto de llegada, siempre provisional, de la investigación se concreta mediante un conjunto de indicios, no conclusiones. “El cuerpo es a un mismo tiempo la cosa más sólida, más elusiva, ilusoria, concreta, metafórica, siempre presente y siempre distante: un sitio, un instrumento, un entorno, una singularidad y una multiplicidad” (Turner, 1989, p.33).

Lo que se encontró fue un lenguajear, una manera de sentí-pensar el camino recorrido, que condujo esta investigación desde un conjunto de inquietudes en común hasta el planteamiento de la posibilidad de deducir una didáctica corporal de la observación analítica del esquema corporal de los estudiantes. Al construir una comprensión ampliada acerca de cómo se configura el esquema corporal en los espacios educativos, para nuestro equipo de investigación se abrió un camino de regreso a través de sus experiencias docentes y así comprender los modos en que se vive desde el cuerpo las asignaturas de Educación Física y Danzas.

Al situarse en el lenguaje del cuerpo, “algo” emergió en la forma de intuición que anunciaba un potencial pedagógico.

Pienso que es en ese movimiento de las cosas mismas que vamos a llegar a las raíces, a esa Terra. Desde ese instante entran las palabras-camino, palabras-camino que inventan el mundo, en el sentido de invención que antes definí. Las palabras-camino que contra las evidencias nos hacen ver lo que es evidente (Maffessoli, 2010, p. 203).

Las intuiciones se presentan ahora en forma de indicios que dan cuenta de las comprensiones a las que llegó este equipo de investigadoras.

La imagen corporal, primer indicio, no es una construcción que se pueda remitir únicamente a lo simbólico. De hecho, tiene consecuencias en el mundo: pone en juego un diálogo

incomunicable de intimidades como condición mínima de negociación con los otros. La intimidad develada no puede leerse como código. No es posible una traducción a un lenguaje alfabético.

Pero el hecho de que no pueda ser leído como texto público, no se traduce en una “indecibilidad” del cuerpo. El cuerpo no se queda sin decir. Su habla habita el plano de las intuiciones, pues los cuerpos comparten (hablan) en los silencios de la intimidad. Se asiste pues a una paradoja: la base de negociación con el otro está en lo que no es negociable con él.

El segundo indicio radica en que la representación corporal pone en cuestión la identidad; “permite que el otro vea de mí, mi identidad, eso de lo que soy que estoy dispuesto a hacer público”. La presencia del otro se presenta como una alteración que desencadena la reorganización y el replanteamiento de la representación.

La representación está situada en la negociación (disputa) con el otro. Por ello una didáctica corporal debe fijar como condición de la identidad pública el encuentro con el otro. En este encuentro intersubjetivo priman las diferencias, las distinciones. Lo que hace la representación es marcar la profunda diferencia con el otro. Dejar hablar los cuerpos es estar en conflicto.

El tercer indicio se refiere a la forma en que mediante el movimiento se pone en juego a la conciencia corporal; el movimiento es constitutivo de la acción y toda acción posible para el cuerpo es movimiento. Es una intencionalidad ajena al logos; mediante el movimiento aflora toda la intención del cuerpo. Por ello una didáctica corporal pone en movimiento los cuerpos en donde encuentran un ámbito para ser.

El movimiento estimula la expresión de las intenciones del cuerpo; con ello, el cuerpo abandona la pasividad y se involucra activamente con la colectividad. En el movimiento también se realiza la negociación con el otro. Movimiento junto a otros y con otros. Por ello la didáctica corporal lleva el movimiento hasta sus últimas consecuencias.

El cuarto indicio cuerpo, se refiere a la dialéctica mediante la cual se constituye el cuerpo vivido; el cuerpo vivido, carnal y sensible desata una dialéctica interminable que reconcilia el contrato público de identidades y su proliferación de significados. Es la distinción, pero sin separación, sin jerarquización, como correlación de fuerzas opuestas, que hace a todo cuerpo.

La trascendencia del cuerpo se atestigua en el movimiento de su dialéctica que lo constituye siendo el cuerpo todo lo que lo distingue de los otros-seres cuerpos.

Quinto indicio, cuando la escuela empieza a tener en cuenta formas que no son visibles, se superan los límites que tradicionalmente impone y se rompe con una forma de aprender que casi siempre son desde la quietud, se propicia el movimiento lo que implica acentuar una corporalidad. Cuando se dan una serie de condiciones, en las clases aparecen espontáneamente nuevas reglas que permiten la expresión viva del cuerpo. Allí está el potencial de una propuesta que implique un aprendizaje incorporado, estableciendo condiciones para que emerjan nuevas formas de hacer, de pensar y de habitar.

Sexto indicio, al observar que en las prácticas cotidianas se sustituye el significado de pensar por el de abstraer nos motivó a imaginar formas de aprendizaje que “reconecten” el esquema corporal y potencien la comunicación entre el cuerpo simbólico y el cuerpo visible, sin establecer jerarquías entre el aprendizaje formal y el abstracto. La diferencia entre los dos tipos de aprendizaje radica en que la primera se entiende como una otra pedagogía:

[...] otra episteme, que entiende lo educativo como una práctica poblada de palabras, emociones, sensaciones, movimiento, contra aquellas pedagogías y epistemologías que suponen que ‘el silencio es salud’, que ‘el cuerpo es la cárcel del alma’ y que las emociones entorpecen el camino al conocimiento (Ferreirós, 2016, p. 4).

Si se piensa en prácticas escolares densamente pobladas de palabras, emociones, sensaciones y movimientos, necesariamente se tendrá que encontrar entre los estudiantes la posibilidad de un aprendizaje que involucre el cuerpo, donde la gestualidad y las emociones hagan parte de la forma como el conocimiento se vuelve corporeizado, vinculando la experiencia como un hacer constante dentro de los ámbitos escolares.

[...] es necesario asumir la experiencia no como performado desde el programa, sino como actividad de admiración y de probabilidad en el conocer, por el cual aumenta el conocer, trascendiendo los límites inferenciales. La experiencia es para el desarrollo del conocimiento, no para la reproducción del conocer. El papel de la experiencia en este desarrollo del conocimiento es fundamental (San Martín, 2013, p. 114).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social. Buenos Aires. Editorial Lumen,
disponible: <https://epiprimero.files.wordpress.com/2012/01/ander-egg-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>.
- Artaud, A. (1971). Carta a la vidente. Barcelona: Tusquets.
- Barsalou, L. (2007). "Las operaciones simbólicas en los sistemas modales del cerebro". En:
G. Semin, R. & Smith E. R. (sf). Enfoques sociales, cognitivos, afectivos y
neurocientíficos. Nueva York: Cambridge University Press.
- Barsalou, L (2008). Cognición fundada Annu. Rev. Psychol, 59-, pp. 617-645.
- Benjumea, M. (2009). Elementos constitutivos de la motricidad como dimensión
humana. Medellín- Colombia: Editorial Marín Vieco.
- Beltrán, A. M. (2006). Estado del arte del área de danza en Bogotá D.C. Bogotá: Alcaldía
Mayor de Bogotá.
- Bollnow, O. (1969). Hombre y espacio. Barcelona: Labor.
- Bruch, H. (1990): "Las perturbaciones perceptuales y conceptuales en la anorexia nerviosa".
En: Medicina Psicosomática 24. Conferencia invitada al 5° Congreso de
medicina deportiva (Ekise) San Sebastián. Barcelona. Disponible en:
<https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v1n1/19885636v1n1p5.pdf>
- Brown, JS, Collins, A., y Duguid, P. (1989). Cognición situada y la cultura del
aprendizaje. *Investigador educativo* , 18 (1), 32-42.

- Calafell Sala, N., & Ferrús Antón, B. (2007). Sujeto, cuerpo y lenguaje: los Diarios de Alejandra Pizarnik.
- Camacho Coy, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la educación física* (No. 796.07 C172p). Armenia, CO: Edit. Kinesis.
- Castro J. y Farina. C. (2015). “Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal”. En: Revista brasilera de ciencias del deporte. 37, (2), abril –junio, pp. 179-184.
- Cidoncha, V. y Díaz, E.. (2009). Importancia del esquema corporal. En: EF deportes Revista Digital. 13 (128): Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd128/importancia-del-desarrollo-del-esquema-corporal.htm>
- .
- Dumoulié, C. (1996). *Nietzsche y Artaud: por una ética de la crueldad*. Siglo XXI.
- Emiliozzi, M. V. (2013) El cuerpo y el proceso de enseñanza a través de la corporeidad: Una problematización de sus límites [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3022/ev.3022.pdf
- Ferreirós, F. (2016). Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. Obtenido de Cartografías.
- Fisher, S. (1990): “La evolución de las nociones psicológicas sobre el cuerpo”. En T.F, Cash y T. Pruzinsky, *Imágenes del cuerpo*, Nueva York: Guilford Press.
- Gallagher, K. (Ed.). (2005). *Primero, el desarrollo: la importancia del espacio de políticas en la OMC y las IFI*. Zed Books.
- Gallo, L. (2009). “El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal”. En: *Estudios Pedagógicos* 35, (2) 231-242.

- Galak, E. (2009). El cuerpo de las prácticas corporales. En Universidad Nacional de La Plata, Educación Física. Estudios críticos en Educación Física (págs. 271-284). La Plata, Argentina: Al Margen.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Gracia, M., Marcó, M., Fernández, M.J. y Juan, J. (1999): "Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes". En: *Psiquis*, 20, pp. 15-26.
- Glenberg, A. M. (2008). Encarnación para la educación. Manual de ciencia cognitiva: un enfoque encarnado, pp. 355-372.
- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Revista Digital Portal deportivo* N° 4 Enero-Febrero.
- González Correa, A. M., & González Correa, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2).
- Guber, R. (2011). La etnografía: método, campo y reflexividad. Bogotá: Norma, Enciclopedia latinoamericana de sociocultural y comunicación, Aníbal Ford, Dirección de la colección 2001. Hernández, Fernando. "Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto". *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, (4).
- Herrera, D. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29(102), pp. 119-136.
- Heidegger, M. (1974). El ser y el tiempo. México: FDCE.

Hernández, F. (2016). "Corporeidad, conocimiento y praxis para el educador físico" En: AZ revista de educación y cultura. Disponible en:

<http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/corporeidad-conocimiento-y-praxis-para-el-educador-fisico>

Hurtado, J. B. (2006). La cultura física y la investigación científica. Investigación Educativa, 10(18), 125-134.

Ionescu, T., y Vasc, D. (2014). Embodied cognition: challenges for psychology and education. En: Procedia-Social and Behavioral Sciences, 128, 275-280. (Traducción de Violetta Vega).

Jeannerod, M., & Prablanc, C. (1983). Visual control of reaching movements in man. Advances in neurology, 39, 13-29.

Le Breton, D. (2002). Antropología del Cuerpo y Modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lucio, R. (1996). La construcción del hacer y del saber hacer. Pedagogía y educación popular. Revista Aportes(41).

Maffesoli, M. (2010). La invención de lo cotidiano hoy. Palimpsestvs(7), 199 - 203.

Martínez, C., Guzmán, G., & Calderón, A. (2005). Educación, pedagogía y didáctica en la escuela: encuentro y desencuentros. Revista Lúdica Pedagógica, 2(10), 113-120.
educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.

Mélich, L. (2010). El otro de sí mismo. Por una práctica ética del cuerpo. Barcelona: OUC.

Ministerio de Educación Nacional (2000). Educación Artística: Lineamientos curriculares. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Merleau-Ponty, M. (1945). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (2010). Lo visible y lo invisible. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Merleau-Ponty, M. (2002). El mundo de la percepción: Siete Conferencias . Fondo de Cultura Económica
- Merleau-Ponty, M., & Cabanes, J. (1975). Fenomenología de la percepción (p. 475). Barcelona: Península.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Bogotá. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-lineamientos-artistica-2010.pdf>
- Milstein, D., y Mendes, H. (1999). La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuela primarias. Madrid: Niño y Dávila.
- Oyarzabal, X. (2009). Dos maneras de corporeizar la mente: Lakoff y Barsalou. I Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Pardo, J. L. (1997). Un secreto a voces; ensayo sobre la lengua de la intimidad. En: Revista de la Universidad de México, 52(552-553) pp. 96 - 98.
- Pedraza, Z. (2008). De la educación física y el uso de sí: ejercicios estéticos-políticos de la cultura somática moderna. Movimiento, 14(2).
- Pedraza, Z. (2010). "Saber, cuerpo y escuela: uso de los sentidos y la educación somática". Calle14, Revista de investigación en el campo del arte 4(5), 51-56. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Planella, J. (2006). Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, cultura y educación. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Prieto, M., y March, J. (2002). "Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales". En: *Aten Primaria*, 29 (6), pp. 366-373. Disponible en: https://ac.els-cdn.com/S0212656702705854/1-s2.0-S0212656702705854-main.pdf?_tid=fe0a459e-b3cb-461d-815b-88017de47718&acdnat=1528327177_c229a10b802c7b719eea8635b1c08a7d
- Ponty, MM (2002). *Fenomenología de la percepción*.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Departamento de Estudios Culturales. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, D., y Alvis, K. (2015). Generalidades de la imagen corporal y sus implicaciones en el deporte. En: *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 279-287. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá pp. 279-287.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Rodríguez, H. (2010). "La conciencia de lo corporal: una visión fenomenológica cognitiva". En: *Revista Ideas y valores*, 59(142), 25 - 48 Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Roncancio, O. (2015). *Imagen corporal e inclinaciones axiológicas en futuros maestros de artes escénicas*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional; Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Bogotá.
- Ryan, GW, y Bernard, HR (2003). Técnicas para identificar temas. *Métodos de campo*, 15 (1), 85-109.

San Martín, R. (2013). "El método de la cognición incorporada". En: Sophia, Colección de filosofía de la educación, 14, pp. 79-125 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

San Martín, R. (2014). La cognición incorporada: el contenido y la justificación del enfoque percepto-operacional del conocimiento. Dialnet-Unirioja. Disponible en: www://Dialnet LaCognicionIncorporadaElContenidoYLaJustificacionD-5973121.pdf

Sáenz, M. C. L. (1994). Intersubjectivitat transcendental i món social. Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason, (22), 33-61.

Serna, J. (2007). Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico. Barcelona: Anthropos:

Shapiro, F. Transcripción parcial de una sesión de terapia de Desensibilización y Reprocesamiento por Movimientos Oculares (EMDR).

Thompson, J. (1990). Desórdenes de la imagen corporal: diagnóstico y tratamiento. Nueva York, Pergamon Press.

Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (1997). De cuerpo presente, Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.

Vasco, C. (1985). "Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica". En: Pedagogía, Discurso y Poder. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa: Barcelona.

- Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología*. Colección: niñez, juventud y desarrollo. Bogotá: CINDE.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vlieghe, J. (2014). "Más allá del significado. Merleau-Ponty y Agamben acerca del cuerpo y la educación". *Teoría de la educación, Revista interuniversitaria* [Internet]. 16 Jul 2014 [citado 7 Jun 2018]; 26(1): 21-39. Disponible en:
<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11899>
- Weisz, G. (1994). *Palacio chamánico filosofía corporal de ataud y distintas culturas chamánicas*. México D.F: Grupo Gaceta.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre. Estudios filosóficos*. Madrid. Alianza:.

ANEXO 1