





GENNY A. ARCILA

Candidata a Magister en Educación. Universidad Católica de Oriente. Programa académico: Maestría en Educación, inscrita en la línea de Investigación: Educación en la Diversidad. 2021



REFLEXIONES PEDAGÓGICAS DE LAS EXPERIENCIAS CON Y DESDE EL CUERPO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

PEDAGOGICAL REFLECTIONS ON EXPERIENCES WITH AND FROM
THE BODY IN THE SCHOOL CONTEXT

| GENNY A. ARCILA |

Fecha de recibido: 14 de junio de 2022
Fecha de aceptación: 23 de septiembre 2022

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación cualitativa que buscó narrar las experiencias vividas desde el cuerpo de los y las estudiantes de una institución pública rural del municipio de El Retiro¹. Se desarrolló entre 2015 y 2018 para aportar a la reflexión pedagógica del cuerpo. Los participantes fueron tres estudiantes de los grados 4º y 5º y dos madres de familia. Los criterios para la selección de participantes se basaron en el método de muestreo por conveniencia, a partir del cual se tuvo en cuenta la disponibilidad de las personas y su participación en los procesos de la escuela. Se abordó desde el enfoque fenomenológico hermenéutico de Van Manen (2003). En la

¹ Se omite el nombre de la Institución Educativa para proteger los datos de los participantes.

recolección de la información, se aplicaron técnicas como la observación, la entrevista, la colcha de retazos y la silueta. Para analizar la información, las técnicas escogidas fueron el análisis temático y la triangulación de fuentes. Se encontró que el cuerpo padeció la escuela en las experiencias del encierro, el aislamiento del salón, los gritos, las agresiones y la exposición del cuerpo sin asear, lo cual develó prácticas alejadas de las necesidades e intereses de los estudiantes y en contra de una formación que respete su singularidad y los dignifique como humanos. Dichas prácticas muestran, además, una perspectiva pedagógica que pone en duda el cuerpo como vivido, simbólico, portador y generador de sentidos y significados. Y deja en tensión las maneras en que los sujetos son afectados en su devenir por tales vivencias.

PALABRAS CLAVE:

Cuerpo, experiencia, escuela, educación, pedagogía

ABSTRACT

This paper is the result of a qualitative research whose aim was to recount body experiences lived by students at a rural public institution in the municipality of El Retiro, Colombia, between 2015 and 2018 in order to contribute to the pedagogical reflection of the body. The participants were three students in fourth and fifth grades and two students' mothers. The selection criteria were based on the convenience sampling method, from which the availability of people and their participation in the school's processes

were taken into account. The research was addressed from the phenomenological-hermeneutical approach by Van Manen (2003). Data collection involved techniques such as observation, interview, patchwork quilt, and silhouette. The techniques to analyze the information were the thematic analysis and source triangulation. It was found that the students' bodies endured the school in the experiences of confinement, isolation from the classroom, yelling, assaults between classmates, and exposure of the body uncleaned, which turned into practices distant from the students' needs and interests and against an education that respects their singularity and dignifies them as humans. In addition, said practices show a pedagogical perspective that questions the body as something lived, symbolic, and bearer and generator of senses and meanings. And it leaves in tension the ways in which the subjects are affected in their becoming by such experiences.

KEYWORDS:

body, experience, school, education, pedagogy



INTRODUCCIÓN

Escribir, pensar y analizar con y desde el cuerpo implica un distanciamiento de algunas concepciones biologicistas que a lo largo del transcurrir histórico lo han ubicado como objeto para ser manipulado y transformado. De ahí que este texto ubique su reflexión en los inicios de la fenomenología alemana, considerando el cuerpo desde dos realidades: *korper* y *leib*. El *Korper* es el cuerpo objeto, anatómicamente estructurado y organizado en sus funciones biológicas. *Leib* es el cuerpo propio, vivido, portador de sentidos y significados (Planella, 2017). Para este artículo, la concepción teórico-metodológica para el abordaje del cuerpo se inscribió en la perspectiva fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), según la cual se trasciende la situación biológica acogiendo situaciones simbólicas humanizantes; el cuerpo es considerado como principio de posibilidades de acción y reflexión, de experiencia, de análisis, descripción e interpretación. El cuerpo permite y hace posible y tangible el accionar en y con el mundo en el pasado, el presente y el futuro (Le Breton, 1998; Milstein y Mendes, 2017).

Desde este enfoque el cuerpo se asume como cuerpo *Leib* o cuerpo vivido, propio, creador y creativo, lo cual significa ser corporal con el mundo (Gallo, 2018; Gallo, 2006). Se acoge también, en su denominación de cuerpo simbólico y subjetivo, que le otorgan Planella (2017) y Van Manen (2003), donde entra en juego el pensar, el sentir, el querer, la acción, el lenguaje.

Para el abordaje del concepto de experiencia se retoma la perspectiva de Larrosa (2018, 2006, 2002) cuando expresa que:

La experiencia suena también a cuerpo, es decir a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer, y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. (Larrosa, 2019, p. 18)

De ahí que la experiencia es, "eso que me pasa" (Larrosa, 2009, p. 14) en y con el cuerpo y en el intercambio simbólico con los otros donde se configura el sujeto de la experiencia, el cual como lo enuncia Larrosa (2018) "es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rostro, una herida" (p. 5).

Por lo anterior, aquí se piensa la educación en el encuentro con los estudiantes desde las propias experiencias, y al hacerlo pone de manifiesto la necesidad de una praxis educativa vinculada a la vida misma, al contexto, a los saberes, sentidos y sensibilidades que se despliegan en la cotidianidad de la escuela. Las palabras de Cajiao (1996) hacen eco cuando expresa que el cuerpo es la piel del alma y es "con y desde el cuerpo" (Gallo, 2016, p.199) que es posible transitar en una educación que dignifique la vida del ser humano o por el contrario que la aniquile en la vergüenza o el miedo.

Algunas sendas ya caminadas

En la revisión de los antecedentes fue posible elucidar diferentes reconstrucciones históricas del concepto cuerpo, entre ellas se encontró la mirada del cuerpo-alma (Martínez, 2006; Rozengardt, 2008) como vehículo para la salvación eterna, cuerpo-mente (Águila y López, 2018; Crisorio, 2016) como elemento para ser estudiado en las ciencias naturales, cuerpo-mercado (Cajiao, 1996; y Foucault, Trad. 2003) como objeto para ser moldeado y manipulado según las directrices del consumo, cuerpo-motricidad (Arboleda, 2013; Benjumea, 2004; Gallo, 2016) como estudio en la Educación Física que lo reflexiona como posibilitador y generador de aprendizaje. Por último, cuerpo-sujeto (Milstein y Méndez, 2017) como eje integrador en las relaciones humanas inscritas en un contexto determinado.

El recorrido por los antecedentes permitió entender la complejidad del cuerpo como una realidad que se construye dependiendo de la visión epistemológica, ontológica y del momento sociohistórico en que se inscriba su reflexión (Martínez, 2006). Históricamente, la categoría de cuerpo se

ha cargado principalmente con una visión dualista. En esta se encuentra la separación tajante entre cuerpo-espíritu, cuerpo-alma, cuerpo-mente (Águila y López, 2018; Crisorio, 2016). La visión dualista emergió con todo su esplendor en la época de la Edad Media con el monopolio del cristianismo como guía rectora para conocer, ser y vivir (Martínez, 2006; Rozengardt, 2008). Se observa entonces una visión teocéntrica dualista donde el cuerpo es condenado y repudiado, sometido y humillado.

El Renacimiento, a su vez, trae una visión antropocéntrica donde el ser humano cobra gran relevancia y el cuerpo es objeto de múltiples miradas desde las ciencias naturales y médicas; esta será la antesala de una atención más detallada en la modernidad con los postulados de Descartes, donde se profundizan los dualismos, en esta ocasión cuerpo-mente, cuerpo-persona (Le Breton, 1999; Planella, 2017), pero donde se alcanza un reconocimiento de dimensiones humanas mucho más profundas antes inexploradas. En el siglo XIX y XX persiste una mirada inquisitiva del cuerpo, pero los matices que aportan los estudios en las diferentes ciencias posicionan al cuerpo como un objeto para ser formado, reformado, higienizado, y puesto al servicio de la producción del capital industrial (Ferrada, 2019; Pich y Rodríguez, 2014).

Ahora bien, la escuela, como institución social, ha servido de escenario en el que los anteriores imperativos de control, dominación y prevención sobre el cuerpo han sido reproducidos beneficiando los cánones y principios de poder históricos prevalecientes (Galak, 2014; Patierno, 2016). Vale la pena preguntarse: ¿será posible que la escuela reproduzca en igual medida la confianza, la justicia, la equidad, el respeto? La educación no puede ser vista como un escenario neutral e inocente, tampoco lo son los gestos, las señales y los mensajes que, con y desde el cuerpo, transitan y circulan (Le Breton, 1999). De ahí que Pedraza (2010), Arboleda (2013) y Gómez (2018) inscriban sus estudios desde el cuerpo desde una construcción sociohistórica en su dimensión política y ciudadana. Desde esta línea de trabajo Milstein y Mendes (2013 y 2017) vienen trabajando en Argentina, especialmente en instituciones públicas, sobre las nociones de cuerpo, escuela, orden y política.

El siglo XX trae consigo críticas y reflexiones en torno al concepto de cuerpo circunscrito exclusivamente a su condición física, dando cabida a nuevos discursos que empiezan a valorar la categoría de cuerpo en su complejidad epistémica. Uno de ellos es el discurso filosófico que, a su vez, se diversifica de acuerdo con el enfoque de cada autor (Castro y Farina, 2005; Correa, 2011; Montoya et al., 2018; Ramos, 2015). Otros estudios reflexionan en torno al cuerpo desde la motricidad si bien, en los artículos revisados, los autores se remiten al área de Educación Física, es posible rescatar las reflexiones en torno al cuerpo-corporeidad en el ámbito escolar, donde promueven una mirada compleja al cuerpo, no solamente desde las adquisiciones motrices sino entendiéndolo como posibilidad de aprendizaje en todas las áreas curriculares y escenarios de la vida (Benjumea, 2004; Gonzáles y Gonzáles, 2010; Hurtado, 2008; Orrego y Jaramillo, 2019; Rubio, 2017; Toro, 2010).

Por otra parte, desde el enfoque de Zubiri (1982, citado en Bohórquez y Trigo, 2006; Colomer y Espinoza, 2015) se acoge la reflexión de la sabiduría oriental donde el ser humano es considerado energía traducida en siete planos o siete cuerpos interdependientes entre sí: cuerpo físico, mental, emocional, trascendente, cultural, mágico e inconsciente. Otra serie de estudios trabajan la inclusión y la diversidad en beneficio de la convivencia en los diferentes escenarios sociales; en Colombia, por ejemplo, algunos artículos reflexionan la subjetividad en el cuerpo de las comunidades indígenas (Durán, 2010) y en los sujetos transgénero (Escobar, 2015).

La mirada del cuerpo como experiencia ha sido estudiado desde investigaciones teóricas con diferentes matices en Bárcena (2012), Castro y Farina (2015), Contreras y Pérez de Lara (2010, 2014), Farina (2005), Gallo et al. (2018), Gallo (2018a), Gallo y Martínez (2013), Gómez, et al. (2017), Skliar y Larrosa (2009), Larrosa (2009), Pallares, Traver y Planella (2016), Planella (2017), Rodríguez (2007); y desde investigaciones empíricas en Gallo (2016), Gallo y García (2013a), López y Jaramillo (2018), Rubio (2017) y Villalba (2015).

Como se analiza, el cuerpo es una categoría compleja multidimensional, por lo cual ubicarlo en el campo de la educación implicó un abordaje en la relación con unos sujetos singulares y un contexto específico. En el contexto de la docencia rural en el municipio de El Retiro, llamó potencialmente la atención los relatos que de forma espontánea enunciaban los estudiantes y las familias. En sus narraciones emergieron algunos aspectos de su estancia en la escuela en años anteriores: "los niños no querían venir a estudiar", "no nos gustaba como trataba a los niños", comentaron algunas familias. Los y las estudiantes expresaban: "a mí no me dejaba ir al baño", "era muy gritona", "nos ponía todo el día a escribir", "a mí me encerraba en un baño", entre otros escabrosos relatos.

Fue inevitable asociar los acontecimientos con el cuerpo, entendido como territorio donde acontece el mundo escolar, receptáculo de prácticas de disciplinamiento, manipulación y control. Los relatos espontáneos llegaron de la naturalidad de la vida escolar. Se consideró necesario indagar y sistematizar, narrar y comprender la realidad en la que los estudiantes vivieron dichas situaciones y construir una reflexión pedagógica como una forma de generar justicia a las formas de vivir en, con y desde el cuerpo en el contexto escolar.

La pregunta que orientó el proceso investigativo fue: ¿cuáles son las experiencias vividas desde el cuerpo de los y las estudiantes de una zona rural del municipio de El Retiro entre el año 2015 y 2018 que aportan a la reflexión pedagógica del cuerpo? Pregunta que desencadenó el objetivo de narrar las experiencias vividas desde el cuerpo de los y las estudiantes en la temporalidad ya mencionada, dicho propósito se desglosa a su vez en tres objetivos específicos: reconstruir la historia de los estudiantes entre el 2015 y el 2018, explicitar las experiencias desde el cuerpo en las narraciones de los participantes y generar una narración que disponga aportes pedagógicos del cuerpo.

METODOLOGÍA

El proyecto investigativo se asumió desde una perspectiva cualitativa caracterizada por describir y analizar los objetos de estudio desde las realidades del contexto y de los participantes. Desde allí, se privilegiaron los diferentes puntos de vista para ser narrados y analizados (Imbernon et al., 2002). Sus aproximaciones no se valoraron desde las magnitudes o las proporciones verificables, sino a partir de lo que cada sujeto tuvo para narrar como una apuesta por reconstruir las experiencias que los estudiantes de una zona rural han tenido con y desde el cuerpo.

El alcance de la investigación fue descriptivo y se abordó desde el enfoque fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Manen (Ayala, 2008, 2016; Van Manen, 2003). Dicho enfoque se vale de los procesos de describir e interpretar, sin embargo, en este trabajo predominó el ejercicio de descripción y se retomaron algunos aspectos del análisis temático que se propone en el enfoque.

Las categorías con las que se delimitó el trabajo fueron cuerpo, experiencia y pedagogía. El proyecto se desarrolló con tres estudiantes de los grados 4° y 5° y dos madres de familia, representantes de los niños de 4° y 5°. Los criterios para seleccionarlos estuvieron basados en el método de muestreo por conveniencia donde la investigadora escogió los participantes según sus propios parámetros, en este caso fue la disponibilidad de las personas y su participación histórica y vivenciada con cercanía en los procesos de la escuela.

El camino recorrido en el proceso investigativo comprendió tres etapas: la primera de ellas, la búsqueda y sistematización de la información para saber qué investigar, con quién, por qué, para qué, cuándo y cómo. La segunda estuvo orientada en la aplicación de las técnicas de investigación y la tercera se caracterizó por encontrar los resultados, relacionarlos en el análisis temático y la triangulación de fuentes para dar cuenta del escrito final. A continuación, se especifican las técnicas utilizadas en la investigación:

1. La observación: En su sentido amplio y complejo, no se trató de una simple mirada del paisaje, sino una atención de la investigadora desde su vivencia corporal en la cotidianidad escolar. Así, fue un ejercicio de sistematización que se registró en el diario pedagógico. La observación como un abordaje amplio de la realidad fue determinante en la primera fase del proyecto, pero a su vez sirvió como una técnica transversal para la recolección de impresiones sensibles de familias y estudiantes.

2. La entrevista: con el instrumento de la guía de temas, se utilizó la entrevista inestructurada basada en escoger unos temas centrales, que no contaban con un orden estricto de preguntas. Para el proyecto de investigación se trabajó con la entrevista focalizada que, sobre la base de una guía temática, impidió el desvío del objetivo de investigación. Los participantes en esta técnica fueron los estudiantes y las madres de familia.

3. Técnicas interactivas: se buscó construir un acercamiento con los niños y las niñas desde diferentes expresiones para así enriquecer la comunicación de lo vivido, por tal motivo se llevaron a cabo las siguientes técnicas interactivas descritas por Velásquez, Quiroz, García, González y Zapata (2002, p. 34): a) colcha de retazos, en la que se escribieron situaciones de las experiencias de los estudiantes, las percepciones y los sentimientos, y b) la silueta, permitió mediante el dibujo, visualizar y representar frente a sí mismo y a los otros, la identidad corporal, consiguiendo reconocer el cuerpo como portador de historias.

Para analizar la información, las técnicas escogidas fueron: a) el análisis temático propuesto por Van Manen (2003) y b) la triangulación de fuentes que a su vez permitió la validación cualitativa, al entablar un diálogo entre la información proveniente de los dos grupos de participantes corroborando discrepancias o similitudes encontradas entre las técnicas de la investigación. Se analizó la información a la luz de los objetivos y se relacionó con algunos referentes teóricos; así, los objetivos se reflejaron en los resultados encontrados. Vale la pena aclarar que el tercer objetivo, que correspondió a los aportes pedagógicos, se realizó al interior de todos los resultados de la investigación.

El análisis temático se compuso de los siguientes momentos: a) la generación de temas que permitió estructurar la información recolectada en tópicos significativos, a su vez se relacionaron con aportes de otras investigaciones y referentes teóricos; y b) el aislamiento de los aspectos temáticos se realizó con la aproximación holística sentenciosa², lo cual desencadenó la creación por parte del investigador de dos frases que reunieron el significado de las experiencias vividas por los estudiantes.

Para preservar la integridad de los participantes los nombres fueron cambiados y se asignó un código para cada uno en los resultados. Estos fueron asignados de la siguiente manera:

estudiante de cuarto 4-1; estudiantes de quinto: 5-1, 5-2 y madres de familia: M-1 y M-2. De igual manera se compartió y diligenció los consentimientos informados dando a conocer los objetivos e implicaciones de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Historias de las experiencias sobre el cuerpo

Para desplegar los resultados encontrados en la investigación es fundamental desde el enfoque de la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2003) referirnos al contexto de las situaciones de los estudiantes. Situaciones que se convierten en temas de análisis y reflexión pedagógica.

Encierro

Mila es una estudiante del grado cuarto, de estatura baja, de contextura gruesa, brazos gordos, de pies y cuello corto, sus cachetes prominentes sobresalen en su rostro. De sus ojos, en los encuentros cotidianos, irradia alegría, asombro e ilusión. Su postura de pie es recta, poco quieta, siempre dispuesta al movimiento. Sentada, necesita estar en relación con los demás

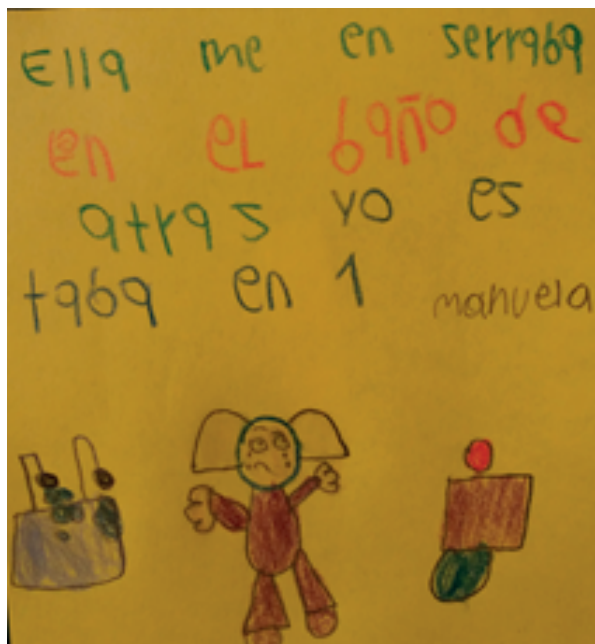
² Según Van Manen (2003) corresponde a la creación por parte del investigador de las frases que reúnen el significado fundamental del tema.

compañeros: hablando o tarareando alguna canción mueve sus manos sacudiéndolas y se sobresalta en el puesto en momentos de alegría o cuando no comprende algo, en ocasiones se le sorprende guiñando los ojos para llamar a alguno de sus compañeros. Su postura alerta y despierta invitan al juego, a la acción. Le gusta cantar, bailar y aprender poemas y adivinanzas.

El movimiento de sus manos y los sobresaltos son reiterativos, y suele acompañarlos con expresiones como: "no sé hacerlo", "es muy difícil", "¿está bien hecho?". También es frecuente verla llorar cuando no ha entendido algún tema o sus compañeros se indisponen con ella por alguna de las siguientes razones: "no dijo la verdad", "se lo invento para que me regañaran".

Mila ha estudiado en la escuela todos los grados, empezó a los cinco años en preescolar, repitió el grado primero, sus recuerdos más antiguos de la escolaridad se dibujan en tonos grises, intuición que se deja ver por la relación que tuvo con su anterior docente, así lo evoca ella en la entrevista: "me encerraba en el baño con otra amiguita y me encerraba donde estudiamos" (4-1), dicho encierro es uno de los recuerdos que más enuncia la niña, en otra de las situaciones para dibujar su silueta corporal lo expresa así: "las rayitas es cuando antes en la escuela me sentía triste porque la profe me encerraba y me gritaba mucho" (4-1). De igual modo, en la colcha de retazos así lo escribió: "ella me encerraba en el baño de atrás, yo estaba en 1°, ella estaba brava conmigo porque me miaba en los calzones" (4-1). A continuación, una de las fotos que lo narra:

Figura 1. Fotografía de la colcha de retazos³



Nota. Fecha de realización, abril 2021

Por la entrevista a una de las acudientes de los estudiantes, parece ser que no solo era encierro la situación que vivía la estudiante, sino el permanecer con su cuerpo sucio en la jornada escolar cuando hacía sus necesidades sobre ella misma, además de quedarse en el restaurante hasta que terminará todos los alimentos, así lo expresó una de las madres de familia:

Había una niña que presentaba, pues que le faltaba un poquito de más cariño de parte de la profesora, como

³ La colcha de retazos es una técnica interactiva que busca plasmar y narrar situaciones o hechos sucedidos en un espacio y tiempo específico, se ejemplifica en el dibujo, la pintura, la escritura o la fotografía. En los casos donde se utilizó esta técnica se buscó poner al descubierto "sentimientos, expresiones y vivencias" de los sujetos frente al tema que se investigó (Velásquez, et al., 2002, p.68).

debido a eso la niña se hacía popo en la ropa, chichí y la profesora no buscaba el modo que [sic] ella se organizara, sino que más bien la sacaba del salón todo el día. Cuando estaban en el restaurante la profesora los dejaba todo el día ahí en el restaurante porque se tenían que comer hasta el último grano de arroz o lo que fuera en el restaurante escolar. (M-1)

Mila en otro momento de la entrevista evocó lo sucedido en el restaurante como una de las razones por las cuales la profesora la encerraba: "porque no me lo comía todo y me vomitaba" (4-1). De lo cual se puede inferir que la relación con la alimentación, en tanto acto vital, además de ritual en algunas culturas, pudo ser otro de los momentos en que la experiencia con y desde el cuerpo se vio afectada en el escenario escolar.

¿Qué sucedía mientras tanto con la familia? El llamado a dicha institución afectiva es profundamente significativo en tanto refleja su vínculo con aquellos seres que diariamente son cómplices y responsables en el proceso de formación de los seres humanos, la estudiante comunicó lo que sucedía en la escuela, afirmando lo siguiente: "sí a mi mamá, que iban a hablar con el rector, pero no paso nada más" (4-1). La familia de la niña está conformada por el papá y la mamá. El papá trabaja en una carpintería del pueblo y la mamá en fincas de la vereda guadañando, también en los cultivos de aguacate y pino. La mamá participa de las actividades que se convocan en la escuela, manteniendo un compromiso y una atención constante en todo lo relacionado con el proceso educativo de la niña, sin embargo, no fue posible que asistiera a los encuentros para la investigación.

Los gritos de la niña retumbaban en la escuela, lloraba, llamaba a la mamá, pero el silencio fue de otros que encubrieron la acción. Una de las acudientes así lo relata:

Nosotros más que todo estábamos haciendo la fuerza por una de las niñas que fue la que más sufrió en ese tiempo, entonces hacíamos el esfuerzo de que la

echaran, de que hicieran algo para que no siguiera esa situación, se puso la queja y nunca paso de ahí. A los papás de la niña los llamaron a una reunión y al final dijeron que no querían problemas. Al tiempo la profe más bien renunció como a lo de estar acá, pero nunca me di cuenta de que fue lo que pasó. (M-1)

En el libro *El asesinato del alma*, Schatzman (1994) nos muestra la historia de Schreber, una persona que desde su infancia fue educado sobre el cuerpo, es decir, su padre controló, modeló y disciplinó su cuerpo para ser y hacer de él un sujeto de bien, sin embargo, el resultado fue una enfermedad mental que le impidió ser y estar en el mundo según sus propios proyectos e ideales. El título del libro es una evocación significativa a lo que puede suceder en una educación denominada autoritaria, donde el niño es considerado un objeto maleable a los intereses del adulto; se cosifica el sujeto y se suprimen las posibilidades de existir.

Gritos

Sun y Sol son los dos estudiantes del grado quinto. Los dos son personas altas, corpulentas, de piel blanca; Sun es de ojos y cabello negro. Sol es una niña de ojos cafés y cabello castaño, ambos comparten las actividades escolares y cuentan con liderazgo en el grupo. Sol es extrovertida para expresarse y realizar propuestas de juego, organización de grupo y actividades culturales. Sun es un enamorado de montar bicicleta, realizar experimentos y de las salidas de campo.

Sun vive con su papá y su mamá en una casa prestada, la mamá es la mayordoma encargada de organizar la casa de los dueños cuando vienen de visita, cuando no hace esto, trabaja en uno de los cultivos de flor que hay en la vereda; el papá trabaja en fincas aledañas desempeñando labores de siembra, poda o limpieza de terrenos. A Sun se le escuchan expresiones como: "a mí nadie me ha enseñado la división... me gustaría que viniéramos a los convites, misas y grupos de

la tercera edad, pero mis papas no vienen... mi papá nos abandonó dos días, se quedó bebiendo" (5-2).

Sol vive con su mamá y visita cada quince días a su papá en el pueblo, al principio de la separación de los padres la niña se irritaba fácilmente y no lograba terminar las tareas que se proponían en la jornada escolar; pero luego de un tiempo se ha integrado a las realidades del papá y la mamá. Su mamá trabaja en la escuela siendo la procesadora de alimentos y en la casa tiene huerta casera y pollos de engorde. El papá trabaja en una carpintería. Sol narra lo que comparte con el papá y su otra familia los fines de semana, también lo que comparte con la mamá cuando están donde la abuela y en las diferentes actividades que participan en la escuela.

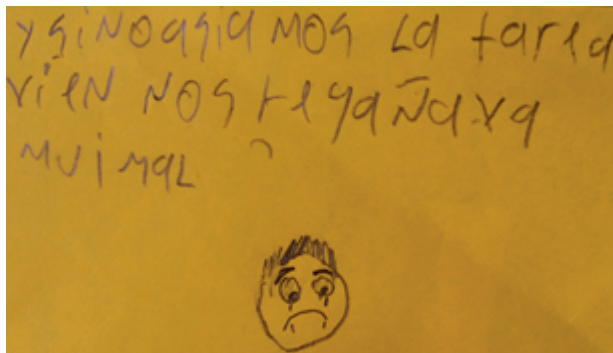
Los dos niños han estudiado juntos toda la escolaridad y ambos coinciden en sus relatos cuando evocan los gritos como el recuerdo más nítido de las experiencias con la anterior docente, así lo expresaron en la entrevista:

Nos gritaba feo, nos ponía a hacer las tareas más difíciles... ella nos gritaba muy feo cuando nos explicaba (5-1). Era gritándonos muy feo, como brava, como si nosotros hubiéramos hecho algo. Se comunicaba gritando, a veces me gritaba por no hacer casi las cosas bien (5-2).

La recurrencia fue igualmente notoria en la técnica de la colcha de retazos⁴ donde las situaciones plasmadas fueron los gritos. A continuación, una de las fotografías donde se evidencia.

⁴ Ver comentario anterior.

Figura 2. Situación de los gritos en la escuela (5-2)



Nota. Fecha de realización, abril 2021

Las familias lo relataron así:

Recuerdo que el trato de la anterior docente no era muy bueno para los niños porque ella hablaba de una manera muy brusca y trataba a los niños muy dura [sic], no era muy querida, no era muy comprometida, le gustaba castigar a los niños fuertemente y de un momento a otro los hacía salir del salón en malas condiciones. A mi hija la regañaba mucho, todo el día la gritaba. (M-1)

En ciertas ocasiones ella era muy impulsiva y les gritaba. Ella a toda hora era brava, muy mala clase... en la enseñanza de la lectura de mi hijo, yo veía que no le enseñaba con paciencia, sino que a toda hora era como gritado y así menos que ellos aprendían. (M-2)

Los autores Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992) realizaron una investigación en 10 escuelas colombianas con los testimonios de estudiantes, docentes y directivos donde encontraron que "la escuela se ha convertido en un eterno regaño. El maestro ha hecho del regaño la

manera normal y cotidiana de relacionarse con el alumno" (P.163) relación que permea la enseñanza y se traslada al hogar como forma de perpetuar lo vivido en la escuela; en su estudio lo denominaron "El regaño como pedagogía" (P,167).

Rostros que se ruborizan

A continuación, se narran otras experiencias que, si bien no fueron recurrentes en todas las técnicas de investigación, llaman la atención por su cercanía con el objeto de este trabajo en los relatos de los niños, develando relaciones muy puntuales con el cuerpo. A continuación, la narración de ellas:

Expresiones del cuerpo del docente

El cuerpo es vestido de trajes, atuendos y telas que lo cubren y protegen de los fenómenos naturales. Cada cultura trae consigo modas particulares de vestido en el que el cuerpo es envuelto en significados. Serres (Trad. 2011) alude a que el cuerpo se confunde con el traje y cada sujeto personifica y representa su ser y estar en él. En el escenario escolar los estudiantes llegan con sus uniformes, el docente usa la ropa que considera apropiada para estar en la jornada escolar; a los estudiantes se les iguala sus gustos y formas de vestir, mientras que para el docente no existe normatividad que regule su elección a la hora de vestir. ¿Qué puede significar para los estudiantes la forma de vestir del docente?

El docente es para los estudiantes un espejo de humanidad manifestado en su cuerpo, desde él se configuran un sinnúmero de apreciaciones, sentimientos y percepciones que los otros interpretan y juzgan según la propia historia personal y social. Villalba (2015) realizó un estudio del relato desde el cuerpo donde señala que el maestro

ocupa un cargo público que empieza con la demarcación del cuerpo al que se le pide social y culturalmente ciertas características y cualidades que lo diferencian de otras profesiones. En su investigación mostró relatos de estudiantes donde expresan cómo ven a sus maestros en sus posturas, la forma de vestir, los modos de hablar y relacionarse con su cuerpo frente a ellos.

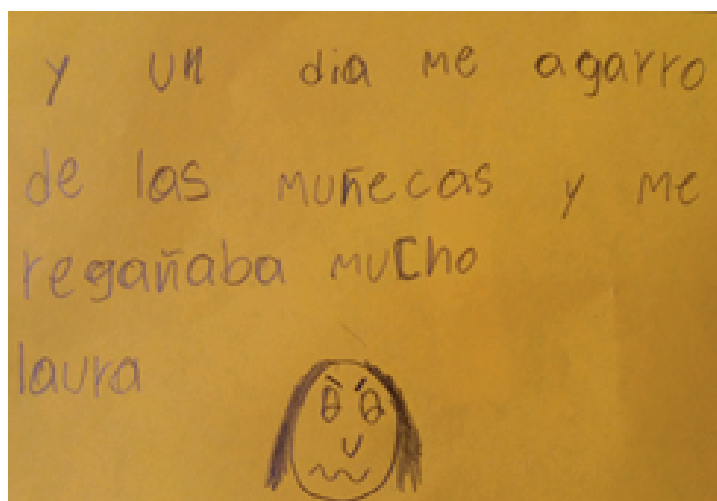
No es en vano evocar la expresión de uno de los estudiantes: “[...]era mostrona con la ropa que se ponía y era incómodo” (5-2). Incomodidad que si se relaciona con los testimonios anteriores crea una atmosfera de tensión en la percepción de los estudiantes, porque por un lado es la profesora que regaña, que encierra; y por el otro es la profe que intimida con su forma de vestir. Las niñas recordaron: “se vestía de faldas y camisas de sisa” (4-1, 5-2). El maestro con su cuerpo teje, recrea y comparte su ser y estar en el mundo.

Agresiones permitidas en la escuela

Todos los estudiantes participantes en la investigación narraron acciones de agresión vividas en la escuela, dos de ellas referidas entre estudiantes y la otra con la docente: “un día un compañero me mordió” (5-2), “una amiguita me clavo el lápiz en la mano” (4-1), “una vez yo le dije al rector que ella me regañaba mucho y ella me agarro de las muñecas y me dejó los dedos marcados” (5-1). Parece ser que dichas conductas son tan cotidianas en la escuela que se han convertido, según el estudio de Parra, et al. (1992) en formas de instaurar el orden, de castigar, de imponer la autoridad, de relacionarse entre pares, entre docentes y estudiantes. Conductas que son denominadas en dicha investigación como violencia escolar. A continuación, una fotografía de la técnica la colcha de retazos⁵ expresa una de las formas de la violencia escolar entre maestros-estudiantes:

⁵ Ver comentario anterior.

Figura 3. Situación de violencia escolar (5-1)



Nota. Fecha de realización, abril 2021

En la escuela se permean diversos modos de ejercer la violencia. Por una parte, está la violencia tradicional que incluye la violencia física, el regaño, la humillación. De otro lado, se ubica la violencia que se traslada al espacio familiar por mediación de la escuela, es decir "Cuando la situación es difícil, a juicio del profesor se llama a los padres de familia y se les traslada a ellos la responsabilidad" (Parra, et al., 1992, p. 19). También se encuentra una nueva forma de violencia escolar que integra, entre algunas modalidades, la pandilla y "los espacios de nadie" (p.20); en esta los mismos estudiantes resuelven los conflictos con sus propias normas y parámetros. La violencia escolar es estudiada y puesta en tela de juicio por los investigadores con los testimonios de estudiantes y maestros que han vivido algunas de las formas de violencia descritas en el libro.

En el recorrido de las experiencias narradas en esta investigación es posible explicitar la presencia de la violencia tradicional manifestada en la agresión física, el regaño y la humillación, cada una con sus particularidades dejó huellas en los estudiantes y familias en su paso por la escuela, una de las madres así lo expresó:

Recuerdo que el trato de la anterior docente no era muy bueno para los niños porque ella hablaba de una manera muy brusca y trataba a los niños muy dura, no era muy querida, no era muy comprometida, le gustaba castigar a los niños fuertemente y de un momento a otro los hacía salir del salón en malas condiciones. (M-1)

Recuerdos que ponen en duda el rol docente en el compromiso por educar y que alertan sobre las consecuencias que puede darse en los estudiantes tanto en la permanencia escolar como en la apreciación de ellos por estudiar. Una de las estudiantes así lo comunicaba en la familia: "Me decía que no le gustaba venir a estudiar, que ella no quería venir a ver a esa bruja, a esa profesora que, porque la regañaba mucho, todo el día la gritaba" (M-1).

Salidas que encuentra el estudiante

En el compartir con los estudiantes se observó espontaneidad y fluidez para narrar las experiencias, los relatos fueron signados por estas características, y uno de ellos llamo la atención porque dio cuenta de acciones igualmente espontaneas que dan cuenta de la posibilidad del sujeto para actuar, para ingeniarse alguna forma de resolver las situaciones que se presentan en el día a día de la escuela, uno de los estudiantes, narró el siguiente momento en la escuela: "Un día me rompí el pantalón y me oriné porque no me dejaba ir al baño" (5-2). Nótese que no se habla de la respuesta del adulto, sino de su iniciativa para hacer algo frente a la prohibición de la docente de no dejarlo ir al baño. Si bien da cuenta de lo que se permitía y no se permitía en el aula, llama la atención la respuesta frente al mandato del otro. Dicha acción se puede leer desde las siguientes posturas:

En la cultura alemana (Noguera, 2010) la formación se ha pensado desde la "posibilidad" de cada sujeto para crear y crearse en su contexto social, lo cual es reconocer al sujeto en su devenir, no como determinado o acabado en su proceso formativo, por el contrario, siempre en la apertura al

cambio, a la reflexión y acción. Dicha apertura es un convencimiento en el ser humano como participe en su destino, como actor y productor. Rozengardt (2008) realiza un recorrido por algunas épocas históricas mostrando cómo en el sujeto ha surgido una u otra salida o solución frente a los mecanismos que intentan cohibirlo o borrarlo, da algunos ejemplos, uno de ellos la confesión en la Edad Media, con la que se pretendía controlar al pueblo, pero al mismo tiempo en ella se permitía hablar y poder comunicarse con otros le otorgó al sujeto cierta conciencia de su ser. Otro ejemplo es la razón en la modernidad, saliendo a su paso la sensibilidad estética como forma de contrarrestar la hegemonía del intelecto.

La escuela por su parte, se ha catalogado como reproductora de los saberes y prácticas dominantes (Galak, 2014; Milstein y Méndez; 2002; Patierno, 2016) haciendo del cuerpo el instrumento de manipulación y adoctrinamiento para el servicio de las demandas del estado. McLaren (1997) afirma que la escuela también es un escenario de resistencia, donde no solo se reproduce o imita sino también se crea, se transforma. Lo cual deja entrever el campo de resistencia, de lucha y conflicto que encarna el sujeto, pues se devela lo personal, lo social, lo político y lo cultural. Se puede decir entonces que la acción del estudiante se convirtió en una acción de resistencia en la dinámica escolar, fue la salida que encontró para dar expresión a las demandas fisiológicas de su cuerpo infantil.

¿Qué sucede con los niños y las niñas que no encuentran salidas, que se enmudecen y no hay palabra ni acción para reaccionar?, ¿qué papel tiene la escuela en la formación del ser humano para que resista, cree y transforme, para que actúe frente a la dominación, la injusticia y la desigualdad?

Cuerpo: mapa de sentires

A continuación, se presentará uno de los hallazgos en la investigación, el cual se dio en las técnicas de la silueta y de la colcha de retazos. En estos ejercicios predominó la referencia a los sentimientos que los estudiantes experimentaban en la escuela. Los enunciaron así:

Sentía miedo cuando me encerraba. Yo sentí rabia y me sentía triste trabajando en la escuela con la otra profe y le gritaba a mi mamá para que viniera por mí, le gritaba palabras a la profe porque no me dejaba salir, le decía hijuepucha. Las rayitas son cuando antes en la escuela me sentía triste porque la profe me encerraba y me gritaba mucho. (4-1)

Figura 4. Fotografía de la técnica la silueta⁶: sentimientos en la escuela.



Nota. Fecha de realización, abril 2021

Me sentí mal, fea, triste, sentía rabia, asustada, asco, muy muy muy mal. Antes sentía mucha rabia en la escuela, cuando me regañaba y me llamaban Isabel y una vez tomaron una foto sin mí, la profe no me espero

⁶ Esta técnica de investigación permitió visualizar y representar frente a sí mismo y a los otros la identidad corporal, en tanto aboga por reconocer el cuerpo como portador de historias desde sus diferentes rasgos y características físicas, así como sentimientos, sensaciones y percepciones que se generaron en las situaciones vividas.

que yo estaba en el baño, esa foto está en el manual de convivencia. (5-1)

Sentí tristeza, miedo y feliz cuando no regañaba. Me siento feliz en la escuela con todos, no me gustaba cuando antes los amiguitos me aporreaban y la profe me regañaba. (5-2)

En las anteriores palabras se denotan los sentimientos como huellas duraderas en el recuerdo de los niños, huellas que enmarcan las experiencias y las encubren de significado. Podemos pensar aquí el cuerpo como álbum de situaciones y sensaciones, donde se guardan, se registran y se va haciendo la vida en el cuerpo, que de tanto en tanto va reclamando la mirada del otro, su escucha y atención para poder ser, compartir, expresar y enunciar lo vivido, de ahí que la escucha tendría que ser una posibilidad y no una condena más, es decir, escuchar como una práctica activa de respeto por lo que los niños vivieron y como un compromiso por reflexionar a la luz de sus implicaciones.

Gallo y Martínez (2015, p.7) lo van a decir así: "El cuerpo expresa el lenguaje de los afectos" y dichos afectos como el conjunto de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos que permitimos o anulamos con el otro. Por tal motivo se hace necesario escuchar los relatos de los estudiantes, porque es remover el fondo de la historia y aquello no es otra cosa que ocuparnos de nosotros mismos y del ser maestros. Dejar hablar el cuerpo como figura danzante de lo que somos y de esta manera reconocerlo como construcción con el otro y con el mundo.

El Cuerpo que sufre la escuela

El cuerpo que sufre la escuela, en tanto primera aproximación holística, es un enunciado importante porque reúne el significado de las experiencias vividas por los estudiantes. En este caso el cuerpo padeció

la escuela en las experiencias del encierro, el aislamiento del salón, los gritos, las agresiones, la exposición con el cuerpo sucio, todo ello interpretable como una violación a los derechos fundamentales de los niños y niñas y como seres humanos, afectando la dignidad de sus vidas y dándose una violencia corporal y simbólica en el contexto escolar.

Experiencias que encapsularon los demás recuerdos y los envolvió en un reiterativo llamado para no volver a vivirlos jamás. Los estudiantes cuando más necesitaron de un adulto que fuera su guía, su referente de amorosidad para acercarse al mundo, al conocimiento, a los demás y a sí mismos, se encontraron con un otro desentendido de sus necesidades y que incluso se puede deducir, les imposibilitó el desarrollo armónico en esos momentos de la vida. Se evidencia un juego de presencias y ausencias sobre el cuerpo, donde la escuela y sus representantes no cumplieron los objetivos de formación que promulga desde los manuales y las pretendidas teorías escritas sobre la educación.

La realidad de los estudiantes se puede equiparar a unos puntos suspensivos, una realidad dilatada por la omisión de los adultos cuyos vínculos hoy se encuentran fragmentados en el escenario escolar. El cuerpo sujeto llamado estudiante se halla ante una imagen de sí desfavorable; se le hace difícil comprender de quien es la responsabilidad de sus experiencias pasadas y por tanto, hoy quedan rastros configuradores de comportamientos, sentimientos, expresiones y lenguajes, ¿qué puede significar para un estudiante que lo encierren en un baño, en el salón, que lo dejen en el restaurante escolar; que la cotidianidad sea el grito, los regaños, que le dejen expuesto con el cuerpo sucio de sus propios excrementos? Desde una pedagogía centrada en el cuerpo, se puede pensar que se trata de unas acciones que se alejan de los objetivos de una educación y una formación que reconozca a los sujetos tanto en su universalidad como en su particularidad, anulando las posibilidades de transformación de lo vivido en una experiencia de formación, donde sea el cuerpo el lugar de central o punto de partida para ello (Gallo, 2016).

En la literatura algunos autores se han referido a los castigos corporales como prácticas connaturales a la educación. Vallejo (2019) lo expresa así: “los castigos corporales eran inseparables de la rutina escolar de los niños griegos, igual que lo habían sido para los escribas egipcios o judíos” (p.134). La utilidad del cuerpo se fue acomodando a los avatares de cada momento sociohistórico, en el siglo XVIII cuando el soberano castigaba, lo hacía físicamente sobre el cuerpo del individuo para así hacer un suplicio público con la finalidad de remediar la falta que había cometido, pero en el siglo XIX desaparece “el gran espectáculo de la pena física” (Foucault, trad. 2003, p.10) y entra en juego que el castigo “[...]llegue al corazón, al pensamiento, la voluntad, las disposiciones” (p.13).

En este contexto se encuentra la escuela, McLaren (1997) lo expresa como un éxito de la misma en su capacidad de ignorar los cuerpos, invisibilizarlos u opacarlos en las expresiones para relacionarnos y construir acciones desde la ética y la equidad. Dicho control y manipulación ha sido difundido por una cultura patriarcal que, apoyada en el cristianismo (Águila y López, 2018; Crisorio, 2016; Martínez, 2006; Rozengardt, 2008) se afianza en la vivencia cotidiana y no deja escapar ningún aspecto del sujeto para ser revestido de su poder. Por tanto, se excluye lo diferente, lo singular para llegar en nombre de Dios a la universalidad de la divinidad.

Dicha preposición —sobre— no es natural o casual en el principio del análisis, se considera en la reflexión de las experiencias vividas por los niños como una imposición que realizó la maestra en ellos, configurándose lo que Parra, et al. (1992) enuncia como las nuevas formas de ejercer la violencia en el aula, no ya desde el castigo físico, sino desde la humillación y el lenguaje como formas de afectar la subjetividad de los estudiantes.

Por tal motivo, esta postura se acoge como una reflexión pedagógica por fuera de concepciones dominantes que quieren ignorar, subestimar o anular al sujeto como creador de su propia vida y de su proceso formativo. La búsqueda se orienta hacia una pedagogía que trascienda la concepción bancaria que pretende dominar e imponer formas de ser y estar por fuera de los intereses, las necesidades y las experiencias de los estudiantes, porque, en

coherencia con el autor, "solo existe saber en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros" (Freire, 1972, p. 52).

El encarnamiento de la escolaridad como tensión

El encarnamiento de la escolaridad como tensión, en tanto segunda aproximación holística, es un enunciado importante porque se reflexiona en el encarnamiento como otro de los procesos que se evidenciaron en las experiencias de los estudiantes. Nos apoyamos en McLaren (1997) para considerar la escuela como uno de los entornos de encarnamiento de la cultura; el encarnamiento como las relaciones de poder que permiten, organizan y median a través del cuerpo la relación pedagógica entre maestros y estudiantes.

Las situaciones narradas detentan un juego de poder que no dio tregua a las posibilidades de diálogo o comunicación, su inscripción no fue superflua, latió desde el propio cuerpo donde lo consciente y lo inconsciente se entrelazaron y donde no fue y no ha sido posible identificar con nitidez sus matices, sus límites. McLaren (1997) lo denomina cultura depredadora, la cual se conjuga en un campo de invisibilidad, de obvedad, donde las acciones obedecen a patrones o exigencias externas para mantener un orden o control que beneficie a unos pocos y en el que todos aceptan sus requerimientos (Milstein y Mendes, 2017).

Dicho encarnamiento es posible avizorarlo a la luz de otros autores, por ejemplo, Pennac (2008) escribe: "Habrà que inventar un tiempo especial para el aprendizaje. *El presente de encarnación*, por ejemplo. ¡Estoy aquí, en esta clase, y comprendo por fin! ¡Ya está! Mi cerebro se difunde por todo mi cuerpo: se encarna" (p.61). Dicho presente de encarnación se conjuga como una posibilidad para pensar la educación y redimensionar la escuela. Pensar el rol del maestro como copartícipe y corresponsable en las experiencias que se permitan vivir en el escenario escolar.

Los planteamientos de Quintar (2018) remite a reconocer y acoger el presente del sujeto en toda su dimensión humana: censo-perceptiva e

histórico cultural, lo cual implicaría caminar con el otro en su contexto, desde y con su cuerpo para tejer y construir acciones con sentido y significado, donde la escuela acoga “cuestiones de método tan sencillas como observar, cuestionarse, sentir, caminar, experimentar, vivenciar y detenerse” (p.7), las cuales deben ser situaciones que, vividas en los escenarios educativos, permitan anclar el conocimiento como una relación con la vida misma porque “el poder detenerse en términos de sentir-pensar en relación con el otro como legítimo otro y con la vida es una apuesta epistémica enormemente alternativa y enormemente propositiva”(Quintar, 2018, p. 7).

CONCLUSIONES

Abordar este trabajo desde la expresión de la investigadora Gallo (2016) “con y desde el cuerpo”, implicó actitudes de respeto, coherencia y prudencia con los participantes de la investigación donde no se trató de imponer al otro mediante un modo de ser o estar, sino que se buscó un acercamiento para narrar y explicitar las experiencias de los estudiantes a la luz de diferentes referentes teóricos; todo con el fin de comprender sus múltiples significados y así intentar enunciar aportes pedagógicos, esfuerzo que, como dice Van Manen (2003), “es intentar lograr lo imposible... y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida vivida es siempre más compleja de lo que cualquier explicación de su significado puede desvelar” (p. 36).

Desde esta perspectiva se explicita el cuerpo como medio de comunicación y portador de experiencias y de ahí la necesidad de pensar, interrogar y proponer una pedagogía que acoga estos lenguajes y los transforme en conocimientos y acciones con sentido y significado para la vida de los educandos. La educación se ha ocupado muy poco del cuerpo desde y con las experiencias de los estudiantes, se privilegia la competencia, los estándares de calidad y se deja poco espacio

a reflexionar en torno al cuerpo como experiencia, a dimensionar la escuela como una experiencia de vida que puede conectarnos con nosotros mismos y con los otros.

Esta es una perspectiva pedagógica que, analizada en los escenarios educativos contemporáneos, privilegia el intelecto, la razón, y en la inmensa mayoría de ellos descorporeizados, o como diría Planella (2017), descarnados de lo que en primera y última instancia somos: cuerpo, sensación, sentimiento, pero también intelecto, pensamiento, razón, dos esferas que no se excluyen. Serres (Trad. 2011) lo va a decir de la siguiente manera: "Sólo [sic] nuestra carne divina nos distingue de las máquinas; la inteligencia humana se distingue de lo artificial por el cuerpo, solamente por el cuerpo" (p.26). Se busca entablar un diálogo en el que ambas posturas se vivifiquen en la escuela como lugar físico y simbólico en el que niños y niñas pasan gran parte del tiempo creciendo y conociendo referentes para seguir caminando por y en la vida. Por tanto, se requiere de una escuela que resignifique el cuerpo y la experiencia como modos de habitar el mundo, vivirlo y transformarlo (Larrosa, 2018).

Será necesario evocar e incorporar nuevamente la reflexión de Farina (2015) cuando trabaja por una pedagogía de las afecciones, y de Planella (2017) por una pedagogía sensible, ambos ubican el cuerpo como epicentro donde es necesario que se rescate, recupere y redimensione en la educación sus múltiples lenguajes, desde los sentidos, el arte y el contexto como maneras de transversalizar y afectar todas las dimensiones del sujeto. Del mismo modo, se busca que el cuerpo permee en la pedagogía, no como concepto vacío o desligado de la vida, sino en vínculo inherente a las dinámicas existenciales, transformativas y formativas que se viven en la escuela como conjugación de la reflexión y la acción del hombre y la mujer con y en el mundo, como solidaridad con el otro en el lugar que ha ocupado sus experiencias en la historia y, como lo dice McLaren (1997, p. 43), una "pedagogía de lo concreto" donde se conjugue "la política de la ética, la diferencia, y la democracia" a fin de una justicia social para todos.

RECOMENDACIONES

Se recomienda no agotar la reflexión en torno a los conceptos de cuerpo, educación, experiencia y pedagogía; estos son ejes integradores y problematizadores para pensar la escuela y la formación en todos los niveles educativos.

Además, ampliar las propuestas investigativas en estos temas integrando, por ejemplo, los siguientes ejes temáticos: las narraciones de los maestros, de exalumnos y la incidencia del contexto rural en las prácticas educativas con y desde el cuerpo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, C., y López, J (2018). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/62035>
- Arboleda, R. (2013). El cuerpo como método. Lectura desde la noción de ciudadanía. *Ponencia presentada en expomotricidad 2013*. Medellín, Colombia Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2013/libro-investigacion-Expomotricidad2013.pdf>
- Arboleda, R. (2013a). Identidades en tránsito urbano: prácticas corporales en desplazados hacia Medellín. *Nómadas*, 39,105-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105129195008>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Rie*, 26, 409-430. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de Van Manen) en el contexto hispanoamericano *Educación XX1*, 19, 359-381. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811015.pdf>

- Bárcena, F y Melich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Complutense*, 11, 1130-2496. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150301>
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 24, 25-57. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10354>
- Benjumea, M. (2004, abril). La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física. Ponencia presentada en el III Congreso Científico Latino Americano – I Simposio Latino Americano de Motricidad Humana. Universidad Metodista de Piracicaba UNIMEP, Brasil. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04_la_motricidad_corporeidad.pdf
- Bohórquez, F y Trigo, E. (2006). Corporeidad, energía y trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades o notas). *Pensamiento Educativo*, 38, 75-93. Recuperado de <file:///E:/Downloads/303-708-1-PB.pdf>
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Castro, J y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación Corporal. *Bras Ciênc Esporte*, 37, 179-184. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n2/0101-3289-rbce-37-02-0179.pdf>
- Colomer, E y Espinoza, R. (2015). Cuerpo y religación en Xavier Zubiri. *Teología y Vida*, 56, 247-270. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v56n2/art05.pdf>

- Contreras J., y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) Experiencia y educación: una relectura de temas clásicos *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata.* 62, 885-892. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a11.pdf>
- Correa, A. (2011). Cuerpo y educación en Nietzsche. Los personajes pedagógicos como mecanismo de transformación. *Revista Educación física y deporte, 30,* 529-536. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5005565>
- Crisorio, R. (2016). Sujeto y cuerpo en educación. *Didáskomai Revista del Instituto de Educación, 7,* 3-21 Recuperado de: <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/18>
- Duran, V (2010). Cuerpo y educación en la cultura Wayúu. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <file:///E:/Downloads/Dialnet-CuerpoYEducacionEnLaCulturaWayuu-3646297.pdf>
- Escobar, M (2015). Cuerpo y subjetividad en Latinoamérica: resistencia a la cultura somática del capitalismo. El presente documento es resultado de la investigación "Estado del arte de los estudios del cuerpo y la subjetividad en Colombia". Universidad Central, Colombia Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n43/n43a12.pdf>
- Farina, C. (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3619>

- Ferrada, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta moebio*, 65, 159-166. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n65/0717-554X-cmoebio-65-00159.pdf>
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 3-la inquietud de sí*. (Tomás Segovia) (1987) Siglo XXI, Argentina. Recuperado de: www.fundacionhenrydunant.org
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galak, E (2014) Construir el cuerpo: cuatro consideraciones epistemo-metodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio "cuerpo". *Poiésis*, 14, 348- 364. Recuperado de: <http://www.portal-deperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2294/1905>
- Gallo, L (2016). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. Este artículo es resultado de la investigación Didácticas de la Educación Corporal: el buen arte de la preparación de la clase. Proyecto financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia-Colombia. *Bras Ciênc Esporte*, 39, 199-205. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- Gallo, L y Martínez, L (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. El presente artículo forma parte de la investigación de tesis doctoral Cartografía del cuerpo en la Educación. *Cuadernos de pesquisa*, 157, 612-629 Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00612.pdf>

- Gallo L, y García W, (2013a). Experiencias educativas de maestros: relatos de cuerpo y educación en la frontera escolar". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2, Vol. 9, pp. 40-57. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de: [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana9\(2\)_3.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana9(2)_3.pdf)
- Gallo L, Vargas, J y Teresita, O (2018) Una experiencia educativa de lo sensible en clave de Educación Corporal. *Kavilando*, 1, 78-88 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7225260>
- Gallo, L. (2018a noviembre). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física. *Ponencia presentada en expomotricidad 2013*. Medellín, Colombia Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335309>
- Gómez, E. (2018 noviembre). El cuerpo y la capacidad de agencia. *Ponencia presentada en expomotricidad 2013*. Medellín, Colombia Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331679>
- Gómez, S; Gallo, L.; Planella, J. (2017) Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. El presente artículo forma parte de la tesis doctoral "Lenguajes poéticos del cuerpo en la Educación". Universidad de Antioquia-Colombia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30, 179-194. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57351/52919>

- González, A, y González, C (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15, 173 – 187. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>
- Hurtado, D. (2008) Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Campinas*, 102, 119-136. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102.pdf>
- F. Imbernón (coord), MJ. Alonso, M. Arandia, I. Cases, G. Cordero, I. Fernández, A. Revenga, P. Ruiz de Gauna. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. GRAÓ, Barcelona. Recuperado de https://books.google.li/books?id=eaCKDNSyIm0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Larrosa, J. (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. Ponencia presentada en el 1er Foro Pedagógico La narrativa en la investigación educativa, Bogotá, Universidad de La Salle. *Actualidades Pedagógicas*, 54, 55-68. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=ap>.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. (Horacio Pons). Nueva visión, Buenos Aires. Recuperado de https://www.academia.edu/15082266/LAS_PASIONES_ORDINARIAS_ANTROPOLOG%C3%8DA_DE_LAS_EMOCIONES_DAVID_LE_BRETON

- López, R y Jaramillo, L. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *Nómadas* 49, 87-101. Recuperado de DOI: 10.30578/nomadas.n49a5
- Platón, Martínez, A (2006). Historia y antropología a propósito del cuerpo. *Gazeta de Antropología*, 19, 1-8 ·Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G22_19Alfredo_Martinez_Sanchez.pdf
- McLaren, P (0997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós educador. Recuperado de: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/294423>
- Milstein, D., Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. dimensiones de la política. *Revista iberoamericana de educación*, 62 ,143-161. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie62a08.pdf>
- Milstein, D., Mendes, H. (2017). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Argentina: Miño y Dávila:
- Montoya, G, Gallo, B, Gil V y López, N (2018, noviembre). Excribir el cuerpo: prácticas corporales con sentidos lúdico, político y estético. Ponencia presentada en expomotricidad. Medellín, Colombia Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331672>
- Noguera, C (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33, 9-25. Recuperado de file:///E:/Downloads/752-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2670-1-10-20111203.pdf

- Orrego, N. Jaramillo, D (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14, 89-97 Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>
- Parra, R; González, A; Moritz, O; Blandón, A; Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer mundo.
- Patierno, N. (2016). Análisis del cuerpo y la educación como objetos de la violencia simbólica. Un enfoque posible desde la mirada de Pierre Bourdieu. *Educación Física y Ciencia*, 18, 2314-2561. Recuperado de: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv18n01a05/>
- Pallarès, M., Traver J y Planella, J (2016) Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Universidad de Salamanca Teor. educ.* 28, 139-162. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/84137279.pdf>
- Pedraza, Z (2010) Rubiela ARBOLEDA GÓMEZ. El cuerpo: huellas del desplazamiento. *Tabula Rasa*, 12: 341-345. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n12/n12a21.pdf>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pich, S y Rodríguez, N (2014). Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios Foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina. *Esporte*, 28, 453-467. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092014000300453>
- Planella, J (2017). *Pedagogíavan sensible: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universidad de Barcelona, Barcelona. https://www.academia.edu/33948912/Pedagog%C3%ADas_sensibles_Sabores_y_saberes_del_cuerpo_y_la_educaci%C3%B3n

- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Ciencias De La Educación*, 12, 2346-8866. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468866e040>
- Ramos, J (2015). Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la corporeidad. *Investigaciones Fenomenológicas*, 12, 291-298. Recuperado de: https://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen12/pdf/16_Ramos.pdf
- Rodríguez, R (2007). DOSSIÊ Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza, breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. *Educação Temática Digital, Campinas*, 8, 31-47. Recuperado de <file:///E:/Downloads/Dialnet-BreveReflexionSobreLaExperienciaYElCuerpo-4856436.pdf>
- Rozendaradt, R (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. Ponencia presentada en Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, La Plata Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.690/ev.690.pdf
- Rubio, E (2017, noviembre). Concepciones de la corporeidad Aplicaciones pedagógicas en docentes de educación física en Bogotá. Ponencia presentada en el 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Recuperado de: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10442/ev.10442.pdf
- Serres, M (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. (Vícron Golnsrrin) (1999) Fondo de cultura económica, Buenos Aires. Recuperado de: https://descargarlibrosenpdf.files.wordpress.com/2017/07/serres-michael_variaciones-sobre-el-cuerpo.pdf

- Skliar, C y Larrosa, J. (Comps) (2009). *Experiencia y alteridad en educación. Argentina*, Homo Sapiens Recuperado de [file:///E:/Downloads/SKLIAR-Carlos-y-LARROSA-Jorge-EXPERIENCIA-Y-ALTERIDAD-EN-EDUCACION%20\(1\).pdf](file:///E:/Downloads/SKLIAR-Carlos-y-LARROSA-Jorge-EXPERIENCIA-Y-ALTERIDAD-EN-EDUCACION%20(1).pdf)
- Schatzman, M. (1994). *El asesinato del alma: La persecución del niño en la familia autoritaria*. (Rafael Mazarraza). Siglo XII: Argentina.
- Toro, S. (2010). Corporeidad y Lenguaje: la acción como texto y expresión. *Cinta moebio* 37, 44-60. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/37/toro.html
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Penguin Random House: Bogotá.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books. Recuperado en <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Velásquez, A; Quiroz, A; García, B; González, S; Zapata, C. (2002) *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. FUNLAM: Medellín.
- Villalba, R. (2015). El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela. Tesis de maestría. *Educación y ciudad*, 28, 37-4. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/21/20>