

Capítulo 5

Arte y corporeidad en la escuela, lugar donde emerge “el cuerpo- que-sabe”

SONIA BARBOSA ORTIZ

FREDY GONZÁLEZ CORDERO

LILIÁN PARADA ALFONSO

JIMENA ANDRADE FORERO

VIVIANA GONZÁLEZ MÉNDEZ

PILAR FORERO OCHOA

SANTIAGO VALDERRAMA LEONGÓMEZ

Pontificia Universidad Javeriana.

Equipo del estudio “Saberes en la escuela, temática, arte y corporeidad”.

Introducción

El presente trabajo busca hacer una revisión del lugar del cuerpo como productor, receptor y reproductor de saberes en la institución escolar, y del arte como mediación de tales procesos dentro de la trama que, tanto la escuela, como el contexto inmediato en que se sitúa, disponen en relación con ellos. Esta revisión se realiza a través de una dinámica mixta de “estudio– acompañamiento” a 11 experiencias significativas en el área de Arte y Corporeidad, lideradas por maestros de 10 instituciones educativas del Distrito Capital de Bogotá.

Los procesos estudiados y acompañados se organizan en un tejido que excede y permea desde muchos ángulos las fronteras del currículo, del aula, e incluso las del propio espacio físico de la escuela, enlazando factores no siempre explícitos en las formas de organización escolar, ni en sus dinámicas de funcionamiento.

Las prácticas que implican estos procesos, los saberes propios que elaboran a través de la experiencia, sus particulares desenvolvimientos discursivos (producto de la elaboración de tales saberes) y sus enunciados, desbordan ampliamente los ámbitos curriculares asignados a las Artes y la Educación Física, abarcando muchas otras áreas disciplinares, y excediendo los contornos estrictamente curriculares que se les han asignado.

El trabajo recogido muestra que las problemáticas del cuerpo, y sus manifestaciones, se involucran desde múltiples lugares de construcción de subjetividades con el devenir de la escuela y, por ende, con relaciones intersubjetivas, operando las más de la veces como dinámicas de cuestionamiento crítico sobre los presupuestos de la realidad escolar, que se tejen en la posibilidad de construcción de lo alternativo, de lo divergente.

El enfoque conceptual del presente estudio gira en torno a la comprensión de tres categorías centrales: Corporeidad, Saberes y Arte como mediación, proponiéndose exponer las relaciones subyacentes entre ellas en el contexto escolar. Además, para hacerlo, se asume la noción de corporeidad desde los enfoques teóricos post cartesianos, fenomenológicos y narrativos. Allí, dicha noción por definición actúa como un concepto integrador, considerando al cuerpo tanto en su dimensión biológica, como en su dimensión existencial y experiencial, situándolo como “protagonista de todo acto humano” (Pateti, 2007, p. 3).

Al integrar tanto la dimensión orgánica, física y carnal, como la dimensión cultural y social que implica ser cuerpo, estar en el cuerpo y estar con el cuerpo, la noción de corporeidad atraviesa todos los vínculos y contradicciones establecidas entre cuerpos, subjetividades e intersubjetividades, dados, para el caso que nos ocupa, en la escuela; al tiempo, involucra todas las manifestaciones de los cuerpos implicados, marcados por la cultura, tanto en sus maneras de domesticación como de emancipación.

A su vez, este estudio, cuyo objetivo es dilucidar la naturaleza y forma de circulación de los saberes movilizados por las experiencias participantes, a través de una dinámica de acompañamiento a los procesos y en interlocución con los docentes que las lideran, aborda el problema de la elucidación de tales saberes, y de sus formas de circulación, desde dos perspectivas: la primera, se propone identificar el campo de la corporeidad como el lugar donde emergen saberes a partir de las formas de aprendizaje que se dan a través de la convivencia entre cuerpos, que conocen y aprehenden el mundo mediados por la existencia de un sí mismo *en relación con* otros, en afección con ellos y con el mundo que cohabitan.

La segunda, desde lo metodológico, propicia la identificación de las formas de enunciación surgidas en la experiencia, asumiendo la proposición de Foucault (1979), según la cual se puede llamar saber al: “conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica, según las cuales esa práctica da lugar a

unos enunciados parcial o totalmente nuevos, según los cuales, en fin, puede ser modificada” (p. 351). El cruce de estas dos perspectivas ha permitido identificar el área del arte y la corporeidad como un lugar de emergencia de saberes afectivos y críticos de gran potencia transformadora.

Desde el campo del arte, el presente estudio asume la noción de “arte como mediación”, en tanto categoría que permite desarrollar las relaciones entre saberes y corporeidad, pues los ve como posibles territorios teóricos de interpretación, en la medida en que esta concepción de “lo artístico” permite el reconocimiento y la manifestación del “cuerpo que sabe”, como ocurre de hecho en las prácticas y los discursos de las experiencias estudiadas.

Si se entiende la noción de corporeidad como el lugar donde las impresiones recibidas por el cuerpo (aprehendidas por el cuerpo) se configuran como potencialidades expresivas, en busca de lenguajes para su manifestación y formas de enunciación, se hace posible comprender que tales manifestaciones y enunciaciones hablan precisamente de eso que “el cuerpo sabe”.

De esta manera, no solo se asumen los lenguajes artísticos y sus prácticas como medios de expresión simbólica para manifestar la afectación que ejerce el mundo sobre cada cuerpo individual, y sobre los cuerpos colectivos que identifican sus marcas comunes, sino que, al transformar el potencial del arte en la escuela, en el sentido de asumirlo como dispositivo de actuación, es posible afectar el mundo, afectar la realidad que nos circunscribe.

De hecho, asumir el potencial del arte en la escuela como dispositivo de actuación y de agenciamiento crítico, posibilita también entenderlo como mediación pedagógica que abre la receptividad cognitiva hacia la adquisición de todo tipo aprendizajes, a partir de la generación de estrategias que trabajan en el plano de lo sensible, de afectación, de implicación, por parte de los estudiantes frente a lo que se busca hacerles conocer.

[...] ¿Con qué recibes tú la información? Con los sentidos, el tacto, el olfato, los ojos... qué más rico que todo lo aprendamos así, sintiéndolo, con sentimiento... ¿por qué no a través del arte? El arte lo hacemos todos, es de todos... (Gloria Patricia Solano, Profesora de preescolar. Proyecto Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo).

[...] no es porque en otras clases no se pueda hacer... no es que en otras disciplinas, si hablamos de lo disciplinar, no quepa lo creativo; debería haber... pero como no lo han dejado... porque lo sensible, lo creativo..., no es una cosa que le competa solamente a los artistas. Lo sensible, lo creativo, debe estar presente en todos los espacios ¿Para qué? Pues para hacer mejores personas, que puedan transformar su realidad, que sean agentes de su propio contexto, desde allí es que tomo yo el arte (Martha Judith Noguera, Proyecto El Recreo, estudio de las sensibilidades juveniles).

[...] Nos gustaría hacer ver que lo lúdico no es solo lúdico, sino que de lo lúdico se aprenden muchas cosas (Paula Eliana Moreno, Profesora de educación física en secundaria. Proyecto Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo).

[...] Ahorita los de primerito están aprendiendo las letras; mientras tanto, escuchan los cuentos, dibujan los personajes..., luego, cuando uno menos se da cuenta, empiezan a leer (María Jineth Rojas, Proyecto Paracosmos en el aula).

El presente estudio de los saberes emergentes (y su potencial transformador en y de la escuela) en el área de Arte y Corporeidad dentro del contexto educativo, se asume desde una perspectiva crítica que considera que el “saber del cuerpo” emerge en la manifestación artística, a condición de entender al arte como “campo de mediación”, dispositivo capaz de contrarrestar las políticas hegemónicas de subjetivación, de manera que tal noción no puede ser entendida sin hacer conciencia de la escuela como lugar de represiones colonizadoras, o de predisposiciones hegemónicas totalizantes que actúan silenciando y deslegitimizando ese “cuerpo-que sabe”; es desde este principio que cobran valor las palabras de Bourdieu (1995):

[...] el aparato escolar es un reflejo inmediato de la organización social, se aplica a descubrir los instrumentos concretos, propios de un ámbito relativamente autónomo, a través de los cuales la escuela opera la imposición de la cultura dominante, establece unas jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales (p. 7).

Entender el arte como campo de mediaciones, permite desarrollar dispositivos de actuación que desenmascaren y desestabilicen las realidades naturalizadas en la escuela y en sus contextos circundantes. Así, este trabajo aborda la trama disuelta, tanto por la institución escolar, como por el contexto socio político en que ésta se sitúa, en relación con el cuerpo, el arte y los saberes elaborados desde las experiencias estudiadas en el área de Arte y Corporeidad, entendiendo la escuela como un territorio de construcción de subjetividades.

Esta construcción se evidencia y visibiliza en la voz de los maestros líderes y en las acciones de los estudiantes implicados en las experiencias que, mediadas por lo artístico como manifestación de la corporeidad, reflexionan sobre el territorio, los fenómenos y las relaciones sociales que se tejen al interior de la escuela y se desplazan hacia su contexto inmediato y viceversa.

Todo ello destaca, por una parte, la cada vez mayor afectación de las realidades escolares frente al contexto circundante, puesto que, como afirma Scharagrodsky (2010): “son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen” (p.2); y por otra, también permite ver cómo las acciones y prácticas emprendidas desde las experiencias significativas, a través de las manifestaciones de la corporeidad, están en capacidad de atravesar y redefinir lógicas escolares, familiares culturales y sociales.

La dimensión de la corporeidad desde los enfoques teóricos post cartesianos, fenomenológicos y narrativos

El giro post cartesiano: de la razón a la corporeidad

La noción de corporeidad plantea el desplazamiento de la inteligencia, del lugar exclusivo de la razón, hacia el cuerpo; esto implica la confrontación con la perspectiva cartesiana según la cual: “Algo es pensado: en consecuencia hay algo pensante”. Esto es posible desde el pensamiento de Nietzsche, que invierte la postura cartesiana, llegando a afirmar que el cuerpo puede ser reconocido en sí, y que el sujeto humano se fundaría desde el lenguaje. Según Duch y Mèlich (2005), Nietzsche propuso que:

[...] En efecto el sujeto humano ya no existe en y por sí mismo como una especie de mónada aislada de las influencias externas, sino que se configura por la mediación de numerosos procesos discursivos que hablan, argumentan y reflexionan sobre todo lo que, de una manera u otra se refiere, se relaciona o se distancia de él (p.140).

El yo es posible gracias al lenguaje, lo que lo define primordialmente como un sujeto lingüístico, una construcción. La existencia de un sujeto estable e identificable sería básicamente una creencia fuertemente arraigada con un fin práctico: nos permite ser funcionales (Chirolla, 2005). La perspectiva nietzscheana supone un giro epistemológico en el que el centro ya no es la razón.

Sin el cuerpo no habría ficción de sujeto posible, no habría un eje que permitiera reconocer la experiencia o la propia existencia; por esta razón, el cuerpo se convierte en el espacio en el que ocurre la conformación de un yo narrativo, en relación con el cual acontece nuestra experiencia. Esto supone también la no separación de las estructuras mentales-rationales, cognitivas- lingüísticas, del organismo biológico.

El giro postcartesiano también implica una reevaluación de la comprensión de un sí mismo que ya no es una entidad fija. El yo es primero un sentimiento de sí, un *self* que no es una esencia, no es único, ni distinguible o estable: “El *self* no se halla ubicado en un centro de mando y de control central, no es un infame *homunculus* situado en una zona específica del cerebro desde la cual inspecciona los acontecimientos mentales” (Chirolla, 2005, p.30).

La definición del sí mismo se relaciona con aquello que experimentamos, con lo vivido desde esa matriz de subjetivación móvil que reside o gira en torno al cuerpo:

El cuerpo presenta un movimiento de doble vía: una apertura a la experiencia [...] y por otra parte el cuerpo como organismo que no cesaría de propiciar, en su interacción con el entorno físico y social, todo aquello que necesita para mantener la homeostasis (Chirolla, 2005, p.22).

La experiencia entonces no solo ocurre de acuerdo a lo que percibimos, sino también a cómo somos atravesados y transformados por el mundo en todas sus dimensiones y cómo existimos en él; cuando la experiencia cumple una función estética (se intensifica), es cuando se le llama experiencia artística.

Chirolla (2005) también retoma la perspectiva de Spinoza, según la cual el cuerpo es entendido como “la capacidad de afectar y ser afectados”. La noción de cuerpo o de corporeidad, como ese lugar de percepción-acción, nos lleva a una perspectiva fenomenológica, según la cual el único modo de conocer sería precisamente desde el cuerpo, desde la capacidad de percibir, en el sentido propuesto por Maurice Merleau-Ponty: “un cogito encarnado [...] el cuerpo y no la mente, es la vía de acceso privilegiada al mundo” (Brigante, 2005, p.73). Al tiempo, Merleau-Ponty (1977), señaló que: “hay que reencontrar el cuerpo operante y actual, que no es un pedazo de espacio, un fascículo de funciones, sino un entrelazado de visión y movimiento” (p.15).

El que el cuerpo y el mundo puedan ser comprendidos como una continuidad entre el sintiente y lo sentido, supone que no hay realidad posible que no sea configurada desde la experiencia. Pero no solo se trata de aquella que supone la percepción del mundo, sino también la de ser afectado por el mundo y poder afectar el mundo. En términos de Merleau-Ponty (1977): “Visible y móvil, mi cuerpo está en el número de las cosas, es una de ellas, pertenece al tejido del mundo y su cohesión es la de una cosa” (p.17). Así, es innegable que hay una existencia material que señalamos como propia y en la que nos podemos reconocer: nuestro cuerpo.

La perspectiva fenomenológica propone que la sutil diferenciación entre el cuerpo y el mundo, dada por la idea de sí mismo, mostraría que la condición del cuerpo es ser el anclaje de la subjetividad:

Merleau-Ponty afirma que el cuerpo es el anclaje de mi subjetividad en el mundo cotidiano, la cual, en un espacio tiempo concretos, determina mi situación en la trama de las relaciones sociales [...] el cuerpo a diferencia de todos los objetos que pueden hallarse ausentes o medio olvidados en el cajón de sastre de la memoria humana, es percibido sin interrupción: siempre contamos con él; mejor aún, constantemente en lo que pensamos, hacemos y sentimos somos presencia corporal (Duch y Mèlich, 2005, p.140).

La perspectiva fenomenológica implica que percibimos y somos percibidos, que afectamos y somos afectados por el mundo, que somos cuerpos permeables y en movimiento. Sin embargo, esta permeabilidad no acontece solo en lo inmediato de la percepción, sino que esta inmediatez de la percepción es reactualizada y retroalimentada constantemente. Este acontecer temporal implica, en suma, no solo un cuerpo que percibe, sino una construcción más compleja: el entrelazado mundo-cuerpo que percibe y que es consciente de esta afectación en constante reescritura, como si fuera un palimpsesto.

Durante la conversación surgieron chispazos de alegría cuando refería tal o cual alcance de tal o cual estudiante, pensarlos con nombre propio, recordar sus miradas, sus historias, y encontrarme de nuevo con esos hallazgos que a lo largo de tres años se han ido forjando en silencio, sin mucho aspaviento, con idas y venidas, caídas y recaídas, y con la incertidumbre acerca de la conciencia que los estudiantes hayan desarrollado frente a sus propios procesos (Profesora Adelaida Corredor Torres, Colegio República Bolivariana de Venezuela).

La corporeidad y su posibilidad de ser relatada

La actividad de quien percibe y es percibido se prolonga en el tiempo; esta percepción variable nos permite incorporar e interpretar el mundo. La temporalidad implícita en el proceso de incorporación implica una constante construcción del sí mismo; al tiempo, implica la necesidad de una narración del sí mismo que parecería residir en este cuerpo expandido en unión con el mundo.

El sí mismo, o el sentimiento del *self*, se manifiesta constantemente, entre otros, gracias al lenguaje, a la capacidad de expresar nuestra experiencia sobre el mundo, ésta nos constituye: “Si ese sentimiento del *self* en el hombre se acompaña de la herramienta del lenguaje, entonces lo que decimos, hacemos y pensamos, modifica constantemente lo que somos, los límites de nuestro sí mismo” (Chirolla, 2005, p.44).

El cuerpo sería “un centro de gravedad narrativa sin ninguna existencia concreta, una abstracción, una ficción alrededor de la cual se teje un relato que pretende darle coherencia a muchos otros relatos” (Chirolla, 2005, p.40). El comprendernos como una multiplicidad de relatos que giran en torno a un eje narrativo corporal, nos propone una posibilidad creadora que muchas veces queda relegada, o que parece poco viable, frente a la normalización que implica el obedecer a un yo funcional y único. Solo mediante la construcción narrativa reconocemos la experiencia, somos en tanto nos narramos: “tejemos una historia de quienes somos nosotros mismos, donde gran parte de su contenido corresponde a atribuciones sociales, una historia llena de saltos y vacíos” (Chirolla, 2005, p. 39).

Estamos atravesados por un palimpsesto de narrativas que determinan nuestro ser en el mundo, dichas narrativas pueden obedecer al control y al poder, o también pueden ofrecernos una posibilidad creativa en la que al reconocernos como la suma de diversas narrativas, podemos decidir sobre el modo y las estrategias para narrarnos. Según el maestro Héctor Mora, en la experiencia “Para decirlo todo sin hablar”, la noción de corporeidad implica un sujeto que es narrado:

[...] La estructura triádica del cuerpo tiene que ver con lo cognitivo, lo afectivo y con lo expresivo, entendiendo lo afectivo como la implicación, o la vinculación, que puedan tener a través de su cuerpo con el conocimiento, lo cognitivo es cómo entiendo, cómo proceso y cómo, a través del cuerpo, puedo asimilar

también la experiencia, y lo expresivo es también cómo el cuerpo se convierte en soporte de la experiencia, pero también en un vehículo de comunicación. Se convierte también en un espacio político que involucra unos tránsitos sobre ese quién soy yo y cómo me relaciono con los otros. Básicamente como un cuerpo que se convierte en discurso, en narración. Así entendemos la corporeidad a partir del ejercicio del performance (Héctor Mora, Colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa).

La aparición de la noción de corporeidad no implica el abandono del término cuerpo, sino más bien la flexibilización de su comprensión (o también la diferenciación entre cuerpo y corporeidad), ante el agotamiento de un cuerpo objetivo y eminentemente material. Es necesario decir que el cuerpo no niega la corporeidad, sencillamente forma parte de ella; Según Duch y Mèlich, (2005):

[...] cuando afirmamos que el cuerpo humano es corporeidad, queremos señalar que es alguien que posee conciencia de su propia “vivacidad”, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación hacia el futuro, de sus anhelos de infinito a pesar de su congénita finitud (Duch y Mèlich, 2005, p.236).

La corporeidad acoge un entramado complejo de sentidos y relaciones humanas y con el mundo; siguiendo Duch y Mèlich (2005): “La corporeidad como «escenario» sobre el cual se desarrolla la relacionalidad humana, constituye una complejidad armónica del tiempo y espacio, de reflexión y de acción, de pasión y de emotividad, de intereses diversos y de responsabilidad” (p.236). Entendida como escenario, la corporeidad implica una construcción simbólica del quién somos y de cómo nos manifestamos, pero no se trata de una construcción estable, sino más bien plurívoca, inestable y contradictoria.

La corporeidad, entonces, puede ser comprendida como el acto vivo, constante y cambiante de narrarnos a nosotros mismos, y esa idea de ser una multiplicidad de personajes, de contradicciones, de interrogantes que no son abarcables, solucionables o delimitados. La corporeidad, como una trama compleja de escrituras, borrones y reescrituras, sería una categoría volátil; no podemos abarcar nuestra propia corporeidad, ni ésta es agotable. Quizás esta sea la principal distancia entre el cuerpo y la corporeidad. El cuerpo: “puede ser considerado como un objeto perfectamente acotado y definido” (Duch y Mèlich, 2005, p. 236); mientras que la corporeidad es como un puñado de arena que parecería escaparse entre los dedos. Para Duch y Mèlich (2005):

[...] en el transcurso de nuestro trayecto vital, nos “inventamos” diversas narraciones simbólicas de nosotros mismos, casi como “autobiografías” diversas, las cuales, día a día, a través de los sucesivos “retoques”, nos actualizan [...] Inventamos entonces, las narraciones de nuestras vidas y a su vez las narraciones nos inventan a nosotros mismos (p.235).

Las instituciones educativas se constituyen también como uno de esos lugares en donde, por excelencia, se pone en marcha la construcción de narrativas, pero no solo aquellas que devienen de los contenidos a aprender, sino de todas las narrativas contextuales que inevitablemente atraviesan a los sujetos y a sus propias voces, sus formas particulares de narrarse. Tal como lo declara una de las profesoras líderes del proyecto Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo:

Yo lo visualizo, de pronto, pudiendo transversalizar [la experiencia] y pudiendo compartir con los otros compañeros de otras disciplinas, para que ellos vean la utilidad pedagógica de la herramienta... (Profesora Paula Eliana Moreno, Colegio Panamericano).

Así, es posible pensar que muchos profesores sueñan con un cambio de las políticas educativas desde los descubrimientos positivos de sus experiencias. Los espacios académicos relacionados con las artes se constituyen como un lugar idóneo para que dichas narraciones, apropiadas y contadas en la voz de los sujetos, emerjan. Según el maestro Juan Carlos Nova, a propósito de uno de los ejercicios que plantea en el taller de artes plásticas:

Este ejercicio también deja ver otro elemento que es importante, y es que hay una voz de ellos que empieza a hacerse visible desde lo que les interesa, les permite hablar a ellos. A mí no me interesa plantear ejercicios estáticos, intento alejarme de la idea de todos haciendo el mismo dibujo, el mismo cuadro, distante de ellos, sino que más bien es pensar en el arte como un medio que dé voz a los jóvenes, que les permita narrarse desde sus propios imaginarios (Profesor Juan Carlos Nova, Escuela Normal Superior María Montessori).

Estos ejercicios que les ofrece el profesor son los modos de relación entre lo cotidiano y lo extraordinario, promueven la voz de los estudiantes y terminan en productos que son tocados por sensibilidades en las que se mueven reflexiones, pensamientos, y ponen sobre la mesa sus propios saberes.

Arte como mediación: la emergencia del cuerpo-que-sabe

La noción de “arte como mediación” problematiza la idea tradicional de la “obra” como el objeto de lo artístico entendido como “imagen de artista”. El concepto desde el cual el presente estudio problematiza estas nociones, y que permite pasar a entender el “obrar” del arte como un campo de mediaciones y como un dispositivo de actuación, es el del “cuerpo-que-sabe”, elaborado por Suely Rolnik¹, analista brasileña.

1 Esta noción recoge varios aspectos de la antropofagia brasileña, del arte Neoconcreto y del Esquisoanálisis Antiedipiano de Deleuze y Guattari.

Para Rolnik (2013), en un plano macropolítico, la colonización funda la masacre, la tortura, el arrasamiento, la esclavización y el sometimiento de varias culturas a la hegemonía eurocéntrica; en el plano micropolítico (más difícil de combatir porque no es visible), el colonialismo se funda en el hecho de traumatizar, humillar e inhibir lo que ella llama “el cuerpo-que-sabe”.

La noción del “cuerpo que sabe” se distancia de la idea del cuerpo que percibe las formas y las representa posteriormente, la misma que subyace a la concepción reduccionista e instrumentalizada que justifica la necesidad de la educación artística en la escuela como lugar para el desarrollo de capacidades motrices y sensibilidades tácticas, hápticas, auditivas y visuales. El siguiente enunciado, propuesto por la lideresa de la experiencia “Cuerpo y Subjetividad”, expone una relación con el cuerpo, y con los saberes que emergen de él a través de las prácticas artísticas, que encierra una naturaleza muy distinta:

La educación artística en la escuela posibilita pensar otras perspectivas en las cuales no se reducen los sujetos solo al saber, sino que son pensados en su complejidad. La educación artística, orientada desde la danza, posibilita que el maestro reconozca la importancia de su cuerpo, su particularidad, en relación con los otros (Martha Cecilia Palacios Manyoma, Normal María Montessori).

Rolnik (2013), anota que la represión del cuerpo inicia con la consolidación de la modernidad occidental, actualizándose de diferentes maneras a lo largo de los últimos cinco siglos; ejemplo de ello es la forma en que, desde los años 80, la producción financiera y cognitiva del sistema económico colonizó la fuerza de creación en el “saber-del-cuerpo”, a través de las lógicas económicas establecidas en las políticas educativas, en una acción colonizadora ejercida desde discursos de globalización de las oportunidades educativas.

Lograr que el “cuerpo-que-sabe” recobre su confianza, puede llevar muchos siglos, pero desde la acción artística es posible dar voz rápidamente al saber corporal, constantemente humillado por prácticas poscolonialistas encubiertas en tales discursos. Según Rolnik (2013), los mejores momentos de nuestra cultura son aquellos en los que el “germen” reprimido de ese “cuerpo-que-sabe” sale a insistir y a proliferar. El siguiente enunciado ilustra cómo una de las experiencias estudiadas se moviliza desde ese “cuerpo que sabe”:

Hablar de una construcción de cuerpo-corporeidad me remite a los primeros contactos vividos en la infancia, donde la tristeza o la alegría se acunaban en el abrazo o en el rechazo. Fui criada en medio de la posibilidad de ser cuerpo, en el sentir, o en el rechazo que viví, con mi maestra de primero de primaria. Y es desde este lugar de la historia personal, que propongo prácticas corporales expresivas que instalan modalidades de relación consigo mismo (Profesora Martha Cecilia Palacios Manyoma, Normal María Montessori).

El saber del cuerpo solo existe cuando se convoca el aprendizaje a nuestro alrededor, el contexto, la contingencia y la contra-historicidad, y emerge si se vuelve sensible, es decir, si se performa en algo que puede ser un cambio de existencia, un dibujo, una obra, etc. Es en este sentido que interesa el pensamiento de Rolnik (2013), quien plantea que la represión colonial que viven contextos como el nuestro, marcados por el llamado subdesarrollo, lleva a dos espacios para entender la subjetividad; éstos se debaten constantemente en el ámbito escolar, particularmente en las construcciones de subjetividad que se formulan desde el área de Arte y Corporeidad, según hemos visto en las experiencias abordadas desde el presente estudio.

La primera, es el área desde donde nos definimos y somos identificados a partir de las representaciones perceptibles, “supuestamente estables”: género, clase, religión, profesión, lugar social, barrio, etc. En este plano el cuerpo está reprimido y actúa bajo esquemas de reproducción. El siguiente apartado ilustra una de las concepciones heredadas respecto al cuerpo e implícitas en la cotidianidad de la escuela:

Encontré en la experiencia que, además de creer que el cuerpo es un instrumento que se debe aprender a conocer y manejar, está dividido: en la cabeza suceden las cosas realmente importantes para la escolaridad, las extremidades superiores se relacionan con actividades manuales, las inferiores con el juego, en el torso se ubican las emociones y sentires, cosas que al parecer no son relevantes para el papel de la escuela. Lo que el proyecto aporta es otra concepción, que nos permita leernos como cuerpos. (Martha Judith Noguera, Líder de la experiencia “El Recreo”, estudio de las sensibilidades juveniles).

La segunda área emerge desde la producción de diferencia del mundo y de sí, a partir del encuentro con el otro mediante afectos y afecciones. Es un plano inestable, caracterizado por constantes inquietudes; nos inquieta y agita permanentemente, obligándonos a volvernos otros, a recrear constantemente nuestras formas de existir. Este punto de interrogación escapa de la forma-hombre, determinada por el sistema de valores vigentes en cada momento.

Es en esta otra dimensión de nuestra subjetividad en donde la capacidad de “lo sensible” entra en juego. Si la creación artística viene escuchar esta área de interrogación, la experiencia estética proviene del “cuerpo-que-sabe”. No se trata de la industria del objeto-arte, ni del cultivo de talentos artísticos producidos en el área de artes en la escuela, sino de la experiencia del mundo como campo de fuerzas que nos afecta, y de la capacidad de afectar al mundo.

Desde esta perspectiva es que se hace posible entender al arte “como campo de mediación”, como dispositivo que, actuando desde la manifestación crítica de las corporeidades, en conflicto con realidades naturalizadas, contrarresta estructuras de sujeción, invisibilización y neutralización, favoreciendo las potencias críticas y transformadoras del contexto de actuación.

A pesar de que sea desde estos espacios donde se activa la capacidad de lo sensible, el cuerpo, el arte y la estética son los lugares susceptibles de ser instrumentalizados por las actuales políticas de sujeción, que saben cooptar toda la potencia creativa, instalándose en el nicho de lo sensible para vender desde ahí formas de vida, formas de ser cuerpo, formas de existencia.

La creatividad es uno de los sustratos perfectos para instaurar una política del deseo, allí se instalan mundos ilusorios e idealizados, mediante mecanismos de seducción y hechizo, sometiéndonos con la promesa de pertenecer a ellos, bloqueando y silenciando nuestra capacidad de re-inventar el mundo colonial que hemos heredado, el mismo que, como ya se ha dicho, la escuela reproduce.

No es posible imaginar una “práctica artística” en términos de “mediación” sin ser conscientes de que tenemos que combatir dinámicas poscoloniales, pues nuestra subjetividad está determinada por su dominación. Tal conciencia es la que permite re-significar el espacio escolar:

El aula es un dispositivo de transformación, un espacio social que se replica en la vida cotidiana, pues el hecho de estar metido en un contexto social, con otros compañeros, lo transforma a uno inmediatamente; el espacio académico es de los pocos espacios que uno tiene en la vida para pensar las cosas (Profesor Rafael Sarmiento, Colegio José Francisco Socarrás, Bosa).

Por todo lo anterior, para que la mediación desde el arte sea política, es decir, transforme profunda y radicalmente los dispositivos de subjetivación que se han instaurado desde la colonia hasta nuestros días, a nivel macro y micropolítico en lo colectivo (de lo cual no se libra en lo más mínimo el ámbito escolar), debe pensarse desde el campo de las afecciones, los trazos de los otros cuerpos en nuestros cuerpos, el efecto vivo de la alteridad en la propia experiencia vital, y nuestra voluntad de potencia como sinónimo de deseo.

Según Rolnik (2013), “hacer”, es diferente de “actuar”. El primero es repetir un gesto o repertorio ya existente. El arte como mediación debe definirse desde el “actuar”, volviendo sensible y “performando” lo que exige el punto de interrogación de nuestra subjetividad. Ya no es la imagen de “artista” y la idea de “obra”, es el saber operando en la vía de los afectos.

La escuela, territorio de subjetividades

En la escena, un maestro está sentado en el lugar del escenario: viste una bata blanca que ha sido escrita con múltiples palabras de imprecación o subversión de los cuerpos en la escuela. Ha cambiado de rol con su estudiante: el maestro masca chicle; en represalia, la estudiante borra el tablero usando la cabeza del profesor y lo abofetea incansablemente.

Esta acción “performática”, producida en el marco de la experiencia “Para decirlo todo sin hablar”, liderada por el profesor Héctor Mora, se pregunta por la escuela como espacio de conflicto, disciplinamiento y control de los cuerpos, desde una dinámica de intervención y desplazamiento de la realidad escolar, cuestionando el rol del maestro, quien tradicionalmente es ubicado en el lugar de quien posee el saber, y desde allí ejerce su autoridad; según el docente:

Institucional e históricamente, la figura del docente se identifica como la del señor respetable, del profesor Jirafales, pero digamos que es una imagen que ha perdido mucha presencia y pues, considero yo, es mejor enunciarse desde otro espacio, desde otro lugar (Héctor Mora, Colegio Francisco de Paula Santander IED, Bosa).

Según el mismo docente, esta reflexión lleva a ejercicios “performáticos” como el de “Jennifer y los Rumiantes” descrito anteriormente, propuesto por una estudiante, quien, a partir de sus experiencias de vida, formula una mirada crítica frente al lugar del estudiante como un “rumiante”, un actor pasivo. Habla el cuerpo-que-sabe.

La corporeidad atraviesa todos los vínculos y contradicciones establecidas entre cuerpos, subjetividades e intersubjetividades dadas en la escuela, e involucra todas las manifestaciones de los cuerpos implicados y marcados por la cultura, tanto en sus maneras de domesticación, como de emancipación. Un denominador común en todas las experiencias es que buscan un contacto crítico con la realidad, desde lo subjetivo individual, hasta lo colectivo inmediato, y de allí a la globalidad, para generar intervenciones desde el arte y desde el cuerpo.

Las manifestaciones de la corporeidad en la escuela, mediadas por las prácticas artísticas, entendidas como dispositivos de actuación, generan, reconocen y visibilizan saberes sobre lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo afectivo, y, por supuesto, lo pedagógico; constituyendo maneras particulares de hacer y ser escuela, que trabajan a partir de dinámicas de revisión crítica del contexto sobre el cual giran sus prácticas.

En el proceso de taller en el que se diseña el performance descrito, se propone un espacio idóneo para el despliegue de reflexiones propias de los estudiantes, permitiéndose ironizar sobre las estructuras de poder tradicionales que identifican al estudiante como un receptáculo. A propósito de dicho ejercicio, el profesor Héctor menciona que las reflexiones propuestas en la experiencia, por una estudiante, no solo circulan entre el docente implicado y sus alumnos, sino que involucran a los diferentes actores del contexto académico.

[...] fue muy sensible en el colegio, porque muchos nos sentimos identificados con eso, de cómo ejercemos violencia simbólica y pensamos que es natural, entonces a mí me encanta realizarlo [...] también implica meterse en los zapatos del otro, y eso es un paso que nunca damos como docentes, meterse en los zapatos del otro y ver qué es lo que pasa, cuál es la reacción de lo que hacemos (Héctor Mora, Colegio Francisco de Paula Santander IED, Bosa).

En experiencias como “Habitar poético”, la circulación de saberes se constituye, a partir del intercambio y la reciprocidad, en una construcción colectiva de conocimiento entre el docente líder y los practicantes, quienes contribuyen de modo estructural al proyecto, aportando sus nociones, temas, experiencias y las dinámicas propositivas:

Pensé que una manera interesante de movilizarme era a través de las mismas propuestas de los estudiantes-practicantes, entonces empecé a ver qué traían ellos, desde lo visual llegaban con muchas ideas: que la fotografía, que el video, que el *stop motion* [...] que el collage no es esto, sino es esto, y entonces yo empecé a aprender de las mismas prácticas (Profesor Juan Carlos Nova, Escuela Normal Superior María Montessori).

Él mismo, como docente, cuestiona su rol de exclusivo poseedor del saber, en una dinámica de revisión crítica con tintes mucho menos subversivos, no menos importantes. Cada experiencia actúa en interlocución con los actores y tramas propias del contexto indagado y sus lógicas institucionales. Todo ello determina unas imbricaciones que le dan sentido al cuerpo y a la forma como es abordado.

Así como la escuela es un espacio-tiempo, condicionado por discursos y normatividades, es también susceptible de ser permeada por la emergencia de otras zonas en su interior, territorios del cuerpo, que le dan otros sentidos y que subvierten las regulaciones. Son áreas que hacen las veces de “espacios de fuga”, en tanto construyen conocimiento de otras maneras, creando relaciones singulares y alternativas con los espacios oficiales, regulados, donde operan maneras de objetar discursos y acciones permitidas, aprovechando para resistirlas. Si bien es cierto que en el contexto escolar existe un conjunto de límites de acciones, comportamientos, maneras de hablar, etc., diremos que el cuerpo, como máquina “deseante”, es una red que está reprimida y está, a la vez, en “potencia de” (Deleuze y Guattari, 1985).

Saberes éticos, políticos, sociales: aprehendiendo del contexto

El habitar poético es hablar de sentirnos en el mundo bajo un sentimiento de arraigo, de pertenencia, de apego para con el contexto en el que nos desenvolvemos. El habitar poético está referido a la conciencia que tiene el ser en el mundo, en la manera en que entiende el lugar que habita a partir de reconocerse corporalmente y considerarse a sí mismo como el primer lugar por habitar; el habitante carga de significados su entorno y lo convierte en lenguaje que se deja leer y permite construir y reconstruir.

MARYORY SILVA
MÓNICA CANTOR²

2 Practicantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, 2013, maestras en formación implicadas en la experiencia “Habitar poético” de la Escuela Normal Superior María Montessori.

El proyecto “Ética performada”, del colegio Socarrás, liderado por el profesor Rafael Sarmiento, aborda la construcción de valores en la vida cotidiana desde el “Teatro del oprimido”, de Augusto Boal, en donde, sobre todo: “busca la reflexión desde la praxis para crear discusiones colectivas para las transformación de las problemáticas que en este contexto se viven”.

Los estudiantes del colegio Socarrás habitan contextos rudos; hay presencia de diferentes tipos de violencias, representadas en delincuencia común, venta y consumo de drogas, y eventos de matoneo y hostigamiento que en ocasiones llegan a desenlaces funestos; por ello, el profesor Sarmiento propicia prácticas que implican las problemáticas cotidianas del contexto y de la institución, articulando su saber en filosofía con la práctica teatral y la práctica pedagógica, para poder generar dinámicas críticas para la comprensión del tipo de problemas que se evidencian dentro y fuera de la institución.

En este contexto, los estudiantes actúan en el colegio como “performatores”, analizando y buscando soluciones a lo que les aqueja, evidenciando una intencionalidad expresa hacia la resolución de los conflictos sociales a los cuales se ven abocados, bajo la premisa de entender el campo del aula como un dispositivo poderoso de transformación social; de ahí que este proyecto entienda y asuma una apuesta política desde su práctica, respondiendo a la pregunta de líderes de otras experiencias:

¿La escuela puede responder a la construcción de sentido de lo local, integrándose como un contexto articulador de vecindarios o de barrios en los cuales están interactuando sus agentes? (Mora, Múnera y Sanabria, docentes líderes de la experiencia “Para decirlo todo sin Hablar”).

Otro tipo de agenciamiento que denota una perspectiva diferente ante el ambiente agresivo que circunda la escuela, está en la propuesta “El salón del cuerpo”, de Miguel Ángel Guerrero, en la cual el profesor está perfilando un proceso de investigación desde el quehacer docente, y desde la necesidad de aportar estrategias de autocuidado y auto protección para los niños, que viven en un contexto económica y emocionalmente desfavorecido.

A través de los “accionares” de la corporeidad, se indaga también por la construcción de una inteligencia social incluyente, responsable frente al desarrollo del sentido de lo singular y lo diferente, el sentido de inclusión y el sentido de pertenencia. Esto lo manifiestan varios maestros, entre ellos, la profesora Adelaida Corredor Torres:

He fomentado el desarrollo de un “cerebro social”, que posibilita la comprensión del cuerpo individual, y de un “cuerpo social”, favoreciendo los procesos de integración de los estudiantes con autismo leve y Síndrome de Asperger al aula regular, y desarrollando en unos y otros competencias comunicativas y expresivas.

Sin lugar a dudas hay unas maneras de ser cuerpo, hay sensibilidades particulares que requieren de circunstancias singulares para su manifestación, de allí que los espacios trazados desde la corporeidad indaguen por esas maneras de ser y habitar: Martha Judith Noguera, a partir de su experiencia “El Recreo: estudio de las sensibilidades juveniles”, señala que existen:

[...] otras formas de ser cuerpo. De allí que se aborde el recreo como el espacio de fuga que permite la manifestación de sensibilidades, relaciones, cercanías y distancias entre los jóvenes: hay allí una manera de construir identidades. Es importante que la escuela reconozca a los jóvenes con sus diferencias y particularidades, y piense la corporeidad como cuerpos con historias, en donde no se excluyan del discurso pedagógico categorías como sentidos, emociones, imaginarios, intuición, experiencia, esas otras facetas que constituyen la corporeidad y que pueden ser constructoras de conocimientos.

María Jineth Rojas, líder de la experiencia “Paracosmos”, también aborda la singularidad en la diversidad. Los espacios varían, las corporeidades que los habitan también difieren:

El grado 203 está conformado por 35 estudiantes, 13 niñas y 22 niños. Se encuentran entre las edades, entre 7 y 10, siendo la mayoría de 7 y 8 años. Su comportamiento general es el de los niños propios de la edad señalada, hay niños con características especiales, tales como necesidades educativas especiales permanentes y transitorias. Entre los niños con necesidades especiales permanentes se encuentra uno con retardo mental leve, y otro con parálisis cerebral y baja visión. Con necesidades especiales transitorias se encuentra un niño con Trastorno por Hiperactividad y déficit de atención, un niño con déficit cognoscitivo y de desarrollo, una niña con déficit cognoscitivo y atencional, y una niña con déficit cognoscitivo por hipoxia al nacer.

Es la complejidad y la diversidad de seres humanos que habitan un espacio reducido.

En el colegio “Oswaldo Guayasamín”, un espacio bastante cerrado, escaso de zonas verdes, construido en la ladera, obligando a que la arquitectura se llene de escaleras, la propuesta de la experiencia se extiende a la casa, al sitio de la costura, al sitio de los dolores, a la profundidad del corazón. He aquí un proyecto de arte expandido desde la experiencia singular de los sujetos en relación con el dolor, hacia la noción colectiva de la afección común. Con el fin de entender que no somos los únicos que sufrimos y atravesamos por circunstancias difíciles, sino que a nuestro alrededor, o en algún lugar del mundo, se levantan cada mañana FRIDAS con el deseo de vivir, de salir adelante, de aprender, de estar mejor cada día, de dejar un legado y de ser un ejemplo en su sociedad (Edith Vernaza, líder de la experiencia “Las Fridas: un viaje al corazón”).

En el proyecto “Para decirlo todo sin hablar” se aborda el territorio, las relaciones sociales que allí se tejen, así como a las relaciones y conflictos que se configuran al interior de la escuela (Héctor Mora y Francisco Sanabria, Colegio Francisco de Paula Santander).

Las piezas creadas no pueden prescindir del sentido de la lectura crítica de la realidad, por ejemplo, en el video llamado “Técnicamente un bachiller” se puede observar un estudiante vestido con un overol, que limpia el piso del salón con un traperero y un balde. Tras la limpieza y con cara de exhausto, saca un elemento de su bolsillo y lo usa a modo de pañuelo para secar el sudor, al usarlo lo arruga y lo guarda nuevamente en el bolsillo. En el “pañuelo” se puede leer “Diploma ¿Bachiller técnico?”³. Se aborda la escuela como un lugar de práctica ética en donde la acción simbólica tiene un poder de transformación:

[...] las prácticas artísticas o investigativas en sí no engendran la inclusión y diálogo entre los agentes, y tampoco la anhelada reconversión de la institución escolar, por lo que deben vincularse a un proyecto ético fundamentado en la reflexión, que permita la lectura comprensiva y crítica de lo local (Munévar, Mora, Piñeros, docentes participantes en la experiencia “Para decirlo todo sin hablar”).

El maestro Fabio Revelo, uno de los líderes de la experiencia “Luces, Cámara, acción”, señala como esta propuesta ha nacido y se ha gestado en unas carencias espaciales muy grandes, porque su colegio, La Concepción (CED) de Bosa, ocupa un espacio que está en arriendo y carece de aulas suficientes, de manera que por esa circunstancia, en principio desfavorable, la experiencia ha salido de los muros del colegio y se ha introducido en la comunidad circundante, haciendo de ello su mayor fortaleza como mediación para la comprensión y transformación de sus realidades contextuales.

Otra particularidad de esta experiencia es que ninguno de los maestros involucrados proviene del campo de las artes, pero, sin embargo, fueron las necesidades del proyecto, las de los propios estudiantes, las que los llevaron a descubrir el potencial de las prácticas artísticas como campo de mediaciones para visibilizar las realidades de la escuela y su afectación en los estudiantes; llegando a asumir el medio audiovisual como herramienta metodológica, para mirarse (registros), re mirarse, (análisis de los registros) y socializar sus procesos y experiencias.

Los saberes que han circulado en estas experiencias trabajan en torno a la conciencia de sí como parte de un cuerpo social, a través de prácticas en las que los estudiantes: “socializamos entre el cuerpo físico y el cuerpo social”, descubriendo, como ellos dicen, que no están solos, ni aislados, sino que forman parte de lo colectivo y que, por ello, además asumen su responsabilidad frente a los problemas que les aquejan. El proyecto está siempre interactuando con su contexto (Barrio La Libertad, una zona de alta criminalidad), y es de allí que, como lo señalan los docentes involucrados, nacen los propósitos y proyecciones del proceso.

3 Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=bnjQknHXSug>, última consulta 4 de Noviembre de 2013.

Los saberes del cuerpo que-sabe. Corporeidad y construcción de subjetividad

Un estudiante llamado Byron, que tiene una alergia en todo su cuerpo, cuenta cómo vive una situación difícil en su casa: hay crisis emocional, su piel está totalmente labrada, sale sangre. Por tanto, replantea cosas distintas, inicia con Frida, una artista que hizo creación a partir del dolor.

La subjetividad está anclada en las maneras de ser cuerpo (Duch y Melich, 2005). Hay un vínculo indisoluble. Desde esta perspectiva, cuando se indaga sobre las nociones de subjetividad en relación con el contexto escolar, se encuentra que éstas se producen agenciadas desde lo social, desde las relaciones y la historia de sus desenvolvimientos dentro de la comunidad.

Se puede afirmar que la escuela es una máquina de subjetivación que produce subjetividades-corporeidades, al modo de una etnia, una corporación profesional, una casta; por entre el engranaje de sus piezas se estructuran diversos modos de agenciamiento: chicos que toman la cámara para hacer videoclips, otros que encuentran espacio en el recreo, los de más allá, que encuentran otras maneras de habitar las aulas, distintas de la quietud y la mirada unívoca hacia el tablero, otros que hacen foros con los problemas sociales que surgen, aquellos que habitan poéticamente su cotidianidad para pensarse y construir identidades.

Se instauran territorios y espacios en donde se es cuerpo de otras maneras: se integran las diferentes dimensiones: la orgánica, la afectiva, la emocional, la cultural y la social, hecho que implica *ser* cuerpo, estar *en* el cuerpo, y estar *con* el cuerpo; se convocan diferentes subjetividades e intersubjetividades y se conforma un tejido en donde se trenzan las maneras de domesticación y las de emancipación. Se convoca al cuerpo-que sabe.

La corporeidad se extiende a aquello que no necesariamente está incorporado: la palabra, el recuerdo, etc. Para autores como Grasso (2006):

La corporeidad trasciende la esencia material e inmaterial del cuerpo, va más allá, se constituye en un cuerpo prolongado que se extiende en los objetos y las personas a las que uno imprime su identidad: soy yo y todo lo que me identifica (p. 14).

En últimas, estos territorios surgidos desde las posibilidades de fuga de la escuela, determinan otras corporeidades en una dimensión emancipadora. Se evidencia que hay un aparataje para determinar unos sujetos sociales construidos, pero también una serie de corporeidades que combaten constantemente la homogeneización de la cultura y defienden las marcas individuales. Si bien es cierto que estamos inscritos en una realidad social de dispositivos disciplinares: ciudad-escuela-cuerpo-prisión, también discurren los afectos, las sensibilidades, las rebeldías que permiten que el acto creativo sea innovador y provocativo.

Para esto, el abordaje de la subjetividad se hace apelando a las modalidades de pliegues de la realidad. Seguramente es una disputa constante desde el lenguaje. Tal vez, como lo dice Mignolo (2002), sea la manera de la restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternados por la idea de totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad.

Todo esto inaugura unas nuevas formas de relación intersubjetiva entre el maestro-artista, el estudiante-artista y la realidad. En consecuencia, se suscitan otra serie de entramados que convocan afectos, emociones, sensibilidades, afecciones, proxemias. Para Rolnik (2013), las afecciones, o el afecto, son los trazos de los otros cuerpos en nuestros cuerpos; son el efecto vivo de las afecciones de otro cuerpo en la propia experiencia vital; son nuestra voluntad de potencia como sinónimo de deseo.

Junto a ellas, se convocan políticas, comprensión de la corporeidad, cuidado de sí, seguridad corporal, autoestima, libertad, resiliencia, solidaridad por el dolor del otro, intervenciones en la realidad, relación con la ética, creación de piezas simbólicas. Como tal, todas están cimentadas en lo vital y lo humano, en la relación con el mundo y la alteridad en un abordaje permanente de crítica: No se busca reproducir la realidad, se apuesta por leer críticamente la realidad para constituirse como seres políticos y estéticos.

Si bien el cuerpo es susceptible de ser constreñido, encerrado, lastimado, aquietado, anestesiado o controlado, hay formas desde la corporeidad que lo ubican en potencia de ser. Las repuestas apuntan a emanciparlo creando realidades alternativas a las que le agobian. A este respecto, la profesora Adelaida Corredor Torres reivindica el hecho de que los muchachos tengan la posibilidad de ser aplaudidos, reconocidos a contracorriente de unas realidades que los descalifican.

Tal vez esa sea la manera como nosotros mismos nos vamos educando: recibiendo la aprobación de los demás. “La educación es así un proceso natural, que a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente, procurando entenderse con los demás” (Gadamer, 2006, p.97). Entonces la corporeidad se vuelve palabra que se relata: “yo primero que todo hice un árbol, fue porque yo creo que..., en parte nosotros somos como árboles” (Transcripción de audio de la clase de taller de plásticas, miércoles 13 de noviembre de 2013, enmarcado en la misma experiencia).

Así, las prácticas artísticas se abordan como un dispositivo político de transformación social. En este ámbito no se entienden las instancias de poder que residen en nuestras corporeidades como líneas dominantes, al modo de la institución escuela como sociedad disciplinaria o máquina de subjetivación; al contrario, se descubren las posibles fisuras a través de las cuales se cuelan otras realidades que las máquinas de subjetivación no pueden contener, y que se inauguran desde estas nuevas corporeidades. Esto es lo que las fisuras dejan escapar: otras maneras de interpelar, intervenir para hacer ejercicios de saber ético, político y estético.

Saberes pedagógicos: asociando goce, aprendizaje y transformación pedagógica

La profesora Paola Eliana Moreno, del colegio Panamericano, propone una reflexión frente al hecho de que en la actualidad existe un proceso de naturalización de la tecnología en la vida de los niños, niñas y jóvenes; y que dicho proceso no es compartido por los docentes, quienes incluso lo rechazan, propiciando la idea, en los alumnos, de que lo interesante, lo lúdico, lo divertido “lo rico”, no está en la escuela sino afuera.

La experiencia que desarrollan Paola Moreno y su compañera Gloria Patricia Solano: “Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo”, incluyendo el Kinect y las tablets, ha sido un encuentro con la posibilidad de jugar, de divertirse... y de, al mismo tiempo, aprender: “Yo como profesora de Educación Física no había encontrado una conexión entre mis prácticas y la tecnología, y tiene muchos caminos para seguir explorando” (Paola Eliana Moreno, Colegio Panamericano).

La maestra María Jineth Rojas, líder de la experiencia “Paracosmos”, intenta armar espacios ficcionales: esferas en donde la fantasía crea otras realidades. Fácilmente uno de estos niños puede fugarse, en su imaginación, a través de la ventana, hasta refugiarse en un mundo diferente a la prosaica vida cotidiana, pero allí, en las clases de María Jineth, en esos mundos fantásticos se aprenden matemáticas y ciencias, se aprende a asumir roles, a conocer universos, y todo ello con juego y diversión, estimulando la capacidad de entender, proponer, preguntar y construir. Se trata de una categoría del juego que recurre a la fantasía y a los intereses propios de la edad de los niños; una herramienta que además promueve y desarrolla habilidades sociales y de comunicación.

La experiencia “Ética Performada”, abre la puerta al disfrute de aprender a través de la generación de una relación des-jerarquizada de maestro-estudiante; a partir de una construcción de mutuo aprendizaje, formulando un saber pedagógico que dibuja otra forma de ser maestro:

El juego nos abre la mente a otras posibilidades, nos pone a prueba con el aquí y el ahora, exige el desarrollo de la improvisación en la resolución de problemas, pone a flor de piel la sensibilidad y la empatía; en suma, nos descubre como sujetos al desnudarnos como niños frente al par, todos estamos en un juego y en cada juego hay reglas claras, por supuesto, pero siempre podemos cambiar de juego y no tomarnos algunos “juegos” demasiado en serio (Rafael Sarmiento, “Ética Performada”).

La profesora Adelaida Corredor, del colegio República Bolivariana de Venezuela, quien lidera la propuesta “Teatro, extensión del territorio corporal”, pone en juego los saberes de su experiencia de formación teatral en espacios de educación

no formal (actriz, gestora cultural, trabajo en comunidades, tejedora de sociedad, grupos teatrales), al servicio del proyecto. La libertad, el compromiso y las decisiones parten del pensamiento del sujeto, son democráticas, participativas, y la autoridad está dada por el ser persona, antes que profesor y/o alumno, todo esto se lleva al espacio institucionalizado de la escuela.

El saber pedagógico que la profesora Corredor pone en circulación en su experiencia, gira en torno a principios que hacen parte de su cotidianidad escolar: Reconocer el origen de sus estudiantes y de sí misma, asumiendo la historia de vida como mediación, para desde allí generar espacios de aprendizaje, reflexión y auto evaluación. A partir del sujeto, y en diálogo con su contexto, el barrio, el colegio, se diseñan y vivencian aprendizajes en torno a la expresión corporal, el sentido y significado del cuerpo, la experiencia del sujeto, la interrelación, la comunicación y la expresión dramática, estableciendo siempre el juego, la capacidad del goce, del disfrute, como esencia del ambiente de clase.

Los maestros líderes de estas experiencias coinciden en la necesidad de visibilizar sus aportes pedagógicos para que, desde allí, sea posible la transformación de la escuela, tal como lo declara la profesora investigadora del proyecto “Paracosmos”:

Mi sueño es que algún día este tipo de didáctica fuera una estrategia pedagógica que se implementara en más salones, en más instituciones. Me gustaría escribir un libro sobre el “paracosmos” de los niños y como se utiliza en la pedagogía. Quiero que esto lo conozcan otros compañeros docentes y que lo apliquen, de eso se trata (Profesora Jineth Rojas, Colegio La Victoria).

Muchos profesores sueñan con un cambio de las políticas educativas a partir del compartir los descubrimientos positivos de sus experiencias. Pero las transformaciones ocurren independientemente de lo que pasa en el plano institucional, suceden en el accionar cotidiano que proponen.

Para Gloria Cristina Moreno Prada, Colegio la Concepción, una de las docentes líderes de “Luces, cámara, acción”, los saberes escolares son “inmensos..., es dentro de la realidad de los chicos que se forman, se construyen y se innovan”. En su experiencia, los docentes buscan meterse en el mundo de los estudiantes a través de “una vivencia, una experiencia, algo real”, como estrategia para movilizar y visibilizar sus construcciones.

Esto tiene sentido cuando se observan afirmaciones como las de Jeniffer Jiménez, estudiante participante del proyecto “Aprender a ser mejor persona”: “uno siempre necesita la ayuda de los demás”, “ser libre dentro de la comunidad”, “formalizar prácticas que vinculan la escuela y la comunidad”. Tania, otra estudiante, señala que entendieron que los “saberes escolares van más allá de los libros” y que aprendieron a ver e interpretar saberes con una mirada a la propia realidad.

Según Tania, la experiencia ha permitido “dejar de pensar en uno mismo” y afrontar que se pertenece a una “comunidad”, que no solo se tienen problemas, sino una responsabilidad frente a lo que aqueja a la comunidad, y, desde allí, un compromiso con cambiar la sociedad. Los estudiantes participantes en esta experiencia dan testimonio de sus transformaciones como cuerpo colectivo, que incluso sigue su accionar con participantes que ya han salido del colegio.

La elucidación de saberes escolares, y de sus formas de circulación, en el área de arte y corporeidad, desde una perspectiva metodológica. Arte y corporeidad, campo de emergencia de saberes afectivos

Afectividad: Capacidad de reacción de un sujeto ante los estímulos que provienen del medio externo o interno, cuyas principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones.

Como espacio de convivencia entre cuerpos, la escuela se configura también como lugar de construcción, de intercambio e interacción de saberes que se generan, aprehenden, desde cada cuerpo individual, y circulan en un cuerpo colectivo. Lo que allí se construye, se reproduce, se genera y se instaura en las conciencias, modelando subjetividades y cuerpos sociales, se asimila “dentro y fuera del aula [...] se aprende con todo el cuerpo, con todo el ser” (Pateti, 2007, p. 2).

En las prácticas educativas cada actor está asimilando, configurando y proyectando saberes adquiridos en su experiencia, sin importar qué tan temprana sea la etapa de la vida que atraviesa. Generación tras generación, toda cultura instaura saberes del sentido común en la convivencia entre los miembros del cuerpo social.

La institución de escuela, aún cuando separó los aprendizajes de la vida cotidiana para afrontar las realidades prácticas necesarias para la subsistencia de los individuos, en las colectividades humanas de los campos de la construcción de conocimiento instituido, no se libra de la existencia de tal cotidianidad, ni de las formas de aprendizaje a través de la convivencia entre cuerpos, que se imitan, se emulan, se repelen, se acompañan, se rechazan, se atraen, se agreden, se respetan, en definitiva, que se conocen y aprehenden el mundo mediados por la existencia de un sí mismo *en relación con* otros.

La pregunta por la naturaleza de los saberes que circulan en la escuela, en los campos del arte y la corporalidad, pasa pues por la necesaria comprensión de que éstos provienen de las construcciones individuales, de sabidurías prácticas para la supervivencia en el mundo, para la convivencia, para la valoración de sí y del otro como miembros de un cuerpo social.

Un sí y otro que se construyen y deconstruyen, se estructuran y desestructuran constantemente en el devenir de las tensiones cotidianas, entre actores cuyas acciones están mediadas por prácticas sociales que definen roles, jerarquías, dispo-

sitivos de control, de disciplinamiento, de emancipación y resistencia a los mismos; estructuras de poder y también de “no poder”, valoraciones de capacidad e incapacidad, roles de empoderamiento, sumisión o indiferencia, que finalmente se “conocen” y confrontan en la cotidianidad, a partir de una experiencia de vida que enseña desde lo intuitivo, lo emocional, lo sensible, dejando marcas en el cuerpo: en fin, todo un complejo de relaciones imposible de contener con definiciones concretas, abarcables exclusivamente desde el pensamiento lógico.

Ubicados en la corporalidad, el saber que circula es el de *saber ser* quien se es, *saber estar* donde se está, un saber presente, porque por el cuerpo se está presente. Así pues, desde un lugar sensible y afectivo, el cuerpo siempre sabe; aún cuando no sepa qué sabe y nunca sepa del todo lo que requiere saber: el cuerpo es el lugar donde se consigna la experiencia. Una experiencia que es, en primera instancia, sensible y afectiva, en el sentido de ser afectado y tocado por el mundo circundante.

Ese saber del cuerpo constituye el primer nivel de afectación del mundo sobre el dueño de ese cuerpo, niño, niña, adolescente, maestra, maestro, padre, abuelo, abuela. De allí que el arte, como el campo de *aestesis*, de efectos que nos conmueven, se constituya de manera tan propicia en la mediación, no solo para la expresión de tales afecciones, sino también para la constitución de acciones dispuestas para afectar el mundo, la realidad que nos rodea. Así también el arte se potencia como mediación pedagógica para asimilar saberes disciplinares, sociales, éticos, estéticos o políticos, y desplegarlos como potencia cognitiva para acceder a toda clase de aprendizajes.

A nivel metodológico, la investigación asumió, como eje central de acción, una dinámica de acompañamiento a los procesos, siempre en interlocución con los docentes que lideran las experiencias; la intención explícita fue apoyar a los docentes en el objetivo de lograr la enunciación de una experiencia práctica (o el fortalecimiento de tal enunciación) en términos de proceso investigativo. En otras palabras, el maestro se dispuso a asumir el devenir de la experiencia como proceso de construcción de conocimiento educativo aportante al campo de las ciencias de la educación.

El presente estudio asume la proposición de Foucault (1979), según la cual se puede llamar saber al “conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica, según las cuales esa práctica da lugar a unos enunciados parcial o totalmente nuevos según los cuales, en fin, puede ser modificada” (p. 351). Se aborda el problema de la elucidación de tales saberes, y de sus formas de circulación, desde una perspectiva metodológica que propicia la identificación de las formas de enunciación surgidas en la experiencia.

De esta manera, se ubica el problema en el contexto del debate, siempre presente en las ciencias de la educación, específicamente del estudio de las prácticas educativas, y particularmente de las prácticas docentes, que contrapone el saber

teórico constituido en conocimiento científico, o por lo menos lo confronta en términos de “verdad comprobable”, al saber práctico constituido en la experiencia que, para pasar de *saber* a *conocimiento*, requiere de vías de sistematización y estructuración desde el campo de la investigación.

Con ello se intenta responder a la pregunta por los saberes desde la preocupación del docente: ¿Cuál es el lugar de construcción de conocimiento educativo propio del maestro? Un conocimiento que se genera en la experiencia, que lejos de formalizarse en las teorías, se de-construye en la cotidianidad de la práctica, en el cuestionamiento cotidiano que actúa y se revitaliza constantemente desde, a través y para la práctica educativa.

Por un lado, este debate se formula en términos de legitimación del método para llegar a “la verdad”, entre conocimientos y saberes emergentes desde perspectivas de la realidad atravesadas por la afectividad y la emocionalidad, en contraposición a las perspectivas razonadas que propone el pensamiento lógico para definir lo real. En palabras de De Agüero (2011):

Para la filosofía el *conocimiento* se refiere a aquél que tiene fundamento a través de la argumentación filosófica sustentada en evidencia lógica, esto es, “razonada” [y] la sabiduría -en sentido amplio- [que] contempla el sentido común, la sabiduría popular, y los saberes teóricos y prácticos de la realidad social situada culturalmente, o sea, el acontecer diario de los pueblos, los barrios, las ciudades y los países (p.17).

Por otra parte, De Agüero (2011) también distingue dos tipos de pensamiento o de método, uno propio de las “culturas occidentales”: el método lógico, principalmente científico, para acercarse a la “verdad”; en contraposición al de las culturas “no occidentales”, las de “los pueblos originarios”, cuyo acercamiento es “cultural, por lo común metafórico”.

Este método [metafórico] [...] se sustenta en la experiencia de vida de muchas generaciones de desarrollo cultural. El método metafórico es holístico, pues incluye sentimientos y emociones, la apreciación estética y la participación en la naturaleza; se considera que no solo lo que se expresa lógicamente vale la pena saberse. A este conocimiento se le conoce como experiencia intuitiva e incluye el saber común o popular y el saber técnico, pero también incluye las emociones y el arte (p. 19).

Estas distinciones, heredadas del pensamiento colonialista que conforma nuestra realidad educativa, son las bases desde las cuales el maestro configura experiencias significativas para y con sus estudiantes, sustentándose “en la experiencia de vida de muchas generaciones de desarrollo cultural”, al ponerlas en relación con el contexto familiar, social y político que las circundan, que “incluye sentimientos y emociones, la apreciación estética y la participación en la naturaleza”.

En su desarrollo, el maestro se pregunta si hacer investigación (léase, construir conocimiento) desde la experiencia solo es posible a partir de categorizaciones y enunciados teorizantes, o si acaso puede hacerlo a través de su ejercicio vital y con el mismo espíritu crítico. De cara a tal inquietud, de nuevo recurrimos a Foucault para subrayar la importancia de la noción de saber en este estudio, relacionada con las formas de enunciación surgidas en la experiencia, por encima de un propósito de estructuración cientificista de teorías educativas demostrativas, fundamentadas en el estudio de unos saberes circulantes. De acuerdo a Foucault (1979):

Cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia, y ejerce con respecto del saber una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación se dirá que la formación discursiva franquea un umbral de epistemologización) (p. 314).

Al respecto, Guattari & Rolnik (2006, p. 44) afirman que las teorías sirven para justificar y legitimar profesiones especializadas y acciones que marginan sectores poblacionales, pues sea cual sea su inocencia o buena voluntad, refuerzan desde un punto de vista micropolítico los sistemas de producción de la subjetividad dominante, así, ningún cuerpo científico o referencia tecnológica garantiza una justa orientación.

De manera que, para observar el saber que circula y se produce en las experiencias estudiadas, este estudio-acompañamiento considera vital que el docente se proponga, como eje central de su práctica indagativa, visibilizar lo invisible, aquello que ha pasado tan rápido que no ha sido aprehendido: las subjetividades implícitas, las memorias y los efectos de las distintas aproximaciones experienciales, con sus particulares estrategias de acción y enunciación dentro de su contexto de actuación, todos, aspectos que permiten identificar las condiciones en las cuales se formulan y ejercen sus prácticas, así como los elementos que las configuran.

Sin embargo, es necesario considerar lo señalado por Foucault (1979), en cuanto a que “no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma” (p. 307). Entendemos que tal práctica discursiva emerge del reconocimiento y fortalecimiento de la capacidad de enunciación, por parte de los actores, de los factores involucrados en la experiencia, del mismo modo que los saberes que se elaboran a través de la misma se disciernen en la forma que adopta tal discursividad.

Es en el discurso de los maestros donde surge la elucidación de cuál es la naturaleza de los saberes circulantes en sus experiencias. De allí que el presente trabajo aborde estos saberes a partir de sus voces, de los discursos que los maestros elaboraron como resultado del proceso de acompañamiento.

Para el proceso se propusieron una serie de estrategias metodológicas buscando el fortalecimiento de los enunciados que respaldan y emergen de las experiencias, propiciando así la constitución de prácticas discursivas apropiadas, capaces de discernir los saberes que dichas experiencias elaboran, así como la comprensión de su dependencia de las fuerzas presentes en sus contextos de actuación y de sus potenciales efectos transformadores en los ámbitos que las circunscriben: escolar, cultural y sociopolítico.

Desde una perspectiva metodológica cuyo objetivo, en términos de acompañamiento, fue propiciar la enunciación de las experiencias en términos investigativos, un proceso de discernimiento de los saberes allí circulantes involucra necesariamente la confrontación de las capacidades prácticas de acción de dichas experiencias, dentro de sus contextos de actuación, con territorios teóricos de interpretación apropiables, pero no siempre propios o apropiados, a las realidades que afrontan.

Una práctica que trabaja para que sus procesos funcionen está atenta a los vínculos reales de su praxis con las esferas analíticas, a su contexto y su historicidad, e interroga críticamente sus efectos, su contingencia y el papel que juega frente a las formas de reproducción de estructuras de dominación social, política y económica.

Según Butler (2001), la noción de “crítica” de Foucault plantea una “práctica de recomposición y reinención” y no de “juicio”, pues desde el juicio ésta no aporta a su área de conocimiento, haciéndose jerárquica e instaurando un “poder-sobre...”. Butler argumenta, desde Adorno y Foucault, que la crítica debe ser una “práctica material” sensible a cómo se instituyen las propias categorías y a cómo se ordena el conocimiento.

Así, situar la argumentación desde la escucha al otro, solidaria, colectiva, colaborativa, etc., contribuye a la transformación de las estructuras educativas, solo si produce dispositivos que se empeñen en formar nodos singularizantes: “Entiendo el performance como un proyecto de teatro crítico, un dibujo o una canción, que cuestione la realidad de cada estudiante e intervenga la ética mediante el diálogo” (Rafael Sarmiento, Colegio José Francisco Socarrás, Bosa).

Una apuesta crítica desde la experiencia, incita y estructura la crisis; no la suaviza, la evidencia trabajando, no a pesar de ella, sino gracias a ella. Sin duda, el proceso de enunciación emprendido por los profesores ha pasado por intensas reflexiones sobre el agenciamiento crítico de sus experiencias, y a partir del intercambio producido en los encuentros entre líderes, es posible ver las prácticas de Arte y corporeidad, no solo como un campo de emergencia de saberes afectivos, sino como un lugar de construcción de “saberes críticos”, capaces de trabajar en la transformación de las realidades escolares y sociales presentes en su campo de acción:

[...] lo sensible, lo creativo, debe estar presente en todos los espacios. ¿Para qué? Pues para hacer mejores personas, que puedan transformar su realidad, que sean agentes de su propio contexto, desde allí es que tomo yo el arte (Martha Judith Noguera, Proyecto “El Recreo, estudio de las sensibilidades juveniles”).

Elucidación de saberes a través de estrategias metodológicas de acompañamiento

Saber: “conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica, según las cuales esa práctica da lugar a unos enunciados parcial o totalmente nuevos, según los cuales, en fin, puede ser modificada” (Foucault, 1979).

Un proceso apropiado para fomentar el reconocimiento de las “condiciones” según las cuales se ejerce una “práctica”, y desde allí fomentar el “fortalecimiento” de los enunciados que respaldan y emergen de las experiencias, para el caso de situaciones dadas en lo experiencial, lo vivencial y, por ende, en lo cambiante e inestable, como las que acá se problematizan, debe propiciar de alguna manera estrategias de “permanencia” que permitan tres acciones claves para procesar lo que contienen como fenómeno a estudiar: su recuperación, su revisión y su divulgación (Vasilachis, 2006; Strauss y Corbin, 2002; Gil Flórez, 1994; Ibáñez, 2003).

Este apartado se ocupa de localizar estas acciones estratégicas en el desarrollo del presente proyecto, entendiendo que de ellas han emergido, no solo información o estrategias de análisis de tal información, sino prácticas que caracterizan un tipo de proceso investigativo. Uno que no solo produce efectos a nivel de reconocimiento de un territorio teórico de interpretación para el fenómeno del arte y la corporeidad en la escuela, sino, como han manifestado los maestros líderes participantes en el estudio, que incide potencialmente en los devenires futuros de cada experiencia en sí, pues la implementación de tales estrategias desarrolla una conciencia particular sobre lo experiencial que necesariamente transforma su sentido para los propios participantes.

Según autores como Vasilachis (2006); Strauss y Corbin (2002); Gil Flórez (1994) o Ibáñez (2003), los datos no están dados: se construyen a través del medio mismo de registro y aglutinación, incluso al seleccionar qué se va a observar de toda la realidad, desde dónde se lo va a observar, y con qué. Es decir, la definición misma de una intencionalidad de observación, da inicio a un proceso de interpretación que continúa en la selección de los procedimientos adoptados para reunir la información, antes del análisis propiamente dicho.

En este sentido, la recuperación es un paso inicial fundamental para la constitución de un proceso investigativo basado en la experiencia. Ello implica, en primera instancia, una mirada retrospectiva y un esfuerzo por reunir cualquier tipo de documentación existente, producto del proceso experiencial en curso, y desde

allí establecer un punto de entrada hacia lo ya sucedido; en segunda instancia, significa generar una documentación en cualquier tipo de soporte que retenga la memoria inmaterial de las personas involucradas, no solo en un sentido ya retrospectivo, sino *en curso*. La elección misma del medio de aglutinación, por la selección de los procedimientos posibles, define de entrada un enrutamiento del proceso de interpretación que seguirá en las etapas posteriores.

En una primera fase metodológica, se planteó a cada líder de grupo el desarrollo de un proceso para la recuperación de la memoria de la experiencia, configurado por la recopilación de documentos existentes y por narrativas de reconstrucción del ejercicio, teniendo en cuenta que éstas debían ser propias o de los participantes, todo ello fue recolectado a través de medios escritos y/o audiovisuales.

Por otra parte, se identificaron instrumentos de carácter pedagógico como la construcción de bitácoras, diarios o montajes performáticos, gráficos, o video-gráficos, producidos a través del devenir de las experiencias. Tales documentos constituyeron la fuente primaria de información, que se potenció como tal desde el momento en que fue vista con una intencionalidad indagativa. En general, el tipo de documentos que se despliegan como producto de la experiencia, actúa como soporte de memoria, pero su valor como fuente emerge al desarrollar instrumentos que permiten una lectura intencionalmente dirigida a discernir algún aspecto específico de la práctica.

Ibáñez (2003), ubica el proceso de investigación (dirigido a la reflexión sobre fenómenos sociológicos) en un espacio comunicativo dado en el lenguaje, basándose en lo que llama una “ruptura lingüística”, que proyecta articular la “información” (lo nuevo) y la “significación” (lo redundante, lo que ya se sabe, lo ya organizado, es decir, la teoría); las dos se desplazan una hacia otra: se empapa el dato de significación y sale de su estado ciego, informe e imprevisible; estos a su vez disuelven la rigidez fijada en la teoría: “haciéndola crítica, negadora del estado actual de cosas” (p. 33).

Aplicado a nuestra circunstancia, se podría afirmar que acá lo redundante, lo que ya se sabe, no es solo la teoría, sino lo que se da por sentado en relación a la propia experiencia, aquello que se considera obvio o evidente, y que en confrontación con la “información” (lo hallado en los registros, rastros o evidencias dejadas por el ejercicio experiencial), constituye lo “nuevo” en un sentido particular, no de lo no visto o no conocido, dando lugar a “unos enunciados parcial o totalmente nuevos según los cuales, en fin, puede [...] ser modificada [la práctica]” (Foucault, 1979).

Todo ello se basa en el *vuelco de la perspectiva* desde la que se estudia lo visto hasta el momento. Tal vuelco es proporcionado por la naturaleza misma del *medio* elegido para la reunión de la información, así como por la manera de afrontar la revisión del material existente, entre otros factores.

En las fases siguientes del proceso de estudio-acompañamiento, las estrategias implementadas de permanencia o de reunión de la información, procuraron generar procesos re-visión de la experiencia *en curso*, dando paso a una espiral reflexiva e interpretativa que proyecta necesariamente una re-significación de las condiciones de la práctica revisada.

Esto puede explorarse para el fortalecimiento del nivel de enunciación discursiva, a través del ejercicio de una práctica discursiva más consciente de sus formas de nombrar y comprender, tanto los elementos que constituyen la práctica, como las estructuras relacionales que dinamizan la puesta en juego de tales elementos en su vitalidad experiencial. A partir de ello es que ha sido posible dar forma al saber constituido a través de la experiencia.

Naturaleza de los medios de aglutinación de información y sus funcionalidades metodológicas e interpretativas

Los medios de *permanencia, registro o aglutinación* de la información, utilizados como fuentes de datos para el desarrollo de este estudio, pueden clasificarse en dos grandes grupos: el medio escrito y el medio audio-visual. Ambos abarcan, tanto una información preexistente al proceso de intervención del equipo investigador, como una información generada de forma estratégica en la ruta metodológica planteada para el desarrollo del proceso, tanto desde la perspectiva de *estudio*, como en la de *acompañamiento*.

Ambas fueron revisadas e interpretadas por parte de los protagonistas de las experiencias y por los investigadores acompañantes; los primeros, ejerciendo una mirada propia sobre la información, y los segundos, una mirada externa. El acompañamiento, entendido como proceso de interlocución entre estas dos miradas, ejercidas desde ángulos distintos y claramente definidos en el nivel de implicación experiencial, establece un proceso intersubjetivo a través del cual se amplían y problematizan los posibles enfoques enunciativos de las prácticas y los alcances interpretativos en sus instancias de re-visión.

Por otra parte, el medio escrito y el audiovisual jugaron un papel fundamental como instancias de recuperación, revisión y divulgación, e implicaron un desarrollo de la capacidad enunciativa por parte de protagonistas de las experiencias: hubo cambios significativos en las instancias de recuperación a revisión, pues se pasó de la enunciación práctica, que ha permitido *ser*, a la experiencia vital, o, dicho de otro modo, se hizo posible un lugar para la experiencia vital como proceso pedagógico.

Así, se dio paso a un nivel de enunciación más comprensiva y crítica, en el cual la práctica revela, no solo sus transformaciones en el devenir, sino una comprensión de los agentes que procuran tales transformaciones, en la contingencia que la envuelve desde el reconocimiento de todos los factores contextuales que implica y moviliza.

Un tercer nivel enunciativo aparece cuando el medio escrito o el audiovisual trabajan en la instancia de difusión. Ambos elaboran prácticas discursivas que van afrontando compromisos mayores frente al objetivo de proporcionar una lectura del fenómeno implícito en la experiencia, ya no enfocado solamente en la propia comprensión, sino en el sentido de un enunciado contingente dirigido a otros, comprensible para otros, aportante a un contexto colectivo de significación.

En otro sentido, las funciones de los medios de aglutinación de información, procesados a lo largo del proceso del estudio y acompañamiento, no se agotan en la presente instancia investigativa: los componentes puramente representativos y documentales, tanto del medio escrito como del audiovisual, despliegan una función como archivo de memorias al cual el docente, el acompañante y el estudiantado, y dado el caso, otros agentes interesados, pueden acceder para obtener material no solo para esta, sino para futuras investigaciones, aportando registros, desarrollos enunciativos y miradas de los procesos, antecedentes y proyecciones de los mismos, que pueden ser utilizados para futuros proyectos.

Otro lugar de reflexión metodológica pertinente, como resultado del estudio desarrollado sobre las experiencias educativas en los campos del Arte y la Corporeidad, estaría ubicado en los alcances metodológicos de los medios de registro de lo experiencial, entendidos, ya no como dispositivos enfocados hacia el análisis de las experiencias, sino como herramientas metodológicas estructurales en las prácticas pedagógicas.

Desde este punto de vista, aparecen dispositivos mediados por la escritura o el registro audiovisual y por la imagen (fotográfica, de producción visual gráfica o pictórica, medios mixtos como el collage, la acción plástica performática, o el montaje escenográfico), o los dispositivos de registro de audio (como el “chismógrafo”, en la experiencia “El Recreo, estudio de las sensibilidades juveniles”), que se configuran como componentes que disponen metodológicamente el desarrollo de las prácticas que cada experiencia problematiza de manera particular.

Mucho del material recuperado como insumo del presente estudio-acompañamiento, que ha sido objeto de sistematización y análisis como fuente primera de acercamiento a la dilucidación de los saberes circulantes en las experiencias, proviene del material acumulado a través de estos dispositivos. Experiencias como “Luces, cámara, acción” y “Para decirlo todo sin hablar”, poseen extensos registros audiovisuales y fotográficos, producto de la implementación de dichos recursos como mediación metodológica.

Materiales escritos, como las bitácoras, los diarios de campo, o los libros de relatos hechos por los estudiantes participantes, forman parte del cúmulo de estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores para el desarrollo de sus prácticas.

Dispositivos de interacción verbal y sus funcionalidades metodológicas e interpretativas

Este apartado propone una reflexión sobre un último componente que da cuenta del carácter metodológico de la presente investigación, y de su pertinencia en el campo abordado por este estudio-acompañamiento. El componente está constituido por la implementación de “dispositivos de interacción verbal”. Tales dispositivos, basados en el pensamiento de Ibañez (2003), se entienden como una estrategia investigativa que dispone situaciones de intercambio intersubjetivo entre personas involucradas en procesos comunes, configurando escenarios de interacción verbal que, en lo posible, formen parte del contexto existencial de los actuantes, y funcionen como productores de fenómenos, en tanto inviertan el deseo o interés de quienes participan.

El equipo de trabajo tuvo, desde el inicio del proceso, conciencia sobre la importancia de generar perspectivas del contexto de actuación de los participantes, puesto que se trata de un contexto compartido en diferentes niveles: un nivel geográfico, marcado por la pertenencia a una misma ciudad; un marco de actuación común, definido por la profesionalización en el campo de la educación, particularmente el de la educación pública; y además, un ejercicio docente en prácticas involucradas con el arte y la corporeidad.

Como miembro activo del contexto de investigación que aborda el presente estudio, el docente, en diálogo sostenido con sus pares, está en la posibilidad de aportar un material de análisis que subyace necesariamente a todas sus interpretaciones, bañadas por sus propias experiencias, concepciones y creencias, en diálogo con las de sus compañeros de labor.

En las primeras fases de la ruta metodológica, el equipo de trabajo desarrolló dispositivos de interacción verbal, dispuestos entre líderes de experiencias e investigadores a cargo, con el propósito de generar el redimensionamiento de los procesos en un diálogo intersubjetivo. En la fase de socialización, tal redimensionamiento haría singular la experiencia a través de su confrontación e intercambio con otros desarrollos de procesos, dentro de los enfoques investigativos generados durante el acompañamiento.

En este sentido, el docente tuvo la posibilidad de re-definir su posición en y ante el contexto investigativo frente a otras personas, considerando que desde sus múltiples enfoques y lugares de práctica e investigación, todos los participantes aportan miradas y comprensiones nacidas de un mismo campo. Este principio, según Vasilachis (2006), al extenderse al proceso de conocimiento, sitúa a los participantes como sujetos de una interacción cognitiva, donde todos aportan su capacidad de conocer en un proceso comunicativo que amplía los horizontes de conocimiento para todos los participantes: “Se trata de considerar el resultado del

proceso de conocimiento como una construcción cooperativa en la que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes” (Vasilachis, 2006, p. 53).

Con el fin de propiciar la capitalización de dichos aportes en los procesos individuales, el equipo investigador diseñó dos dispositivos generadores de estos intercambios: el primero se formuló en términos de estrategia de socialización, retroalimentación e intercambio de saberes y avances investigativos, con la realización de cuatro encuentros entre grupos de experiencias. El equipo investigador configuró una agrupación tentativa de experiencias con rasgos comunes, o complementarios, que podrían generar diálogos interesantes para las partes.

El segundo dispositivo de interacción verbal se formuló en términos de estrategia para la visibilización y difusión de procesos investigativos y/o productos de investigación, y se concretó en un evento académico, para lo cual se utilizó la figura de coloquio de investigación, ya que suponía el esfuerzo de recoger y exponer enunciaciones formuladas desde una postura de intencionalidad investigativa.

La efectiva capitalización de estas estrategias metodológicas, su pertinencia, se visibiliza y resume en la siguiente apreciación de uno de los maestros durante uno de los encuentros grupales:

[...] acá se ve que la escuela está pidiendo un cambio; ¿hacia dónde nos lleve? No sé. Se está transformando el currículo escolar, y sí, nosotros hacemos parte de estos proyectos, allá, en nuestras islas, como qué..., únicos; pero encontramos un eco en este ejercicio, pues no estamos solos. Es que hay una generación de maestros que está pensando una escuela totalmente diferente. Este ejercicio propicia⁴. Debe haber muchos más. Para confrontarnos, retroalimentarnos como maestros que ayudan a transformar la escuela (Juan Carlos Nova, “Corporalidades y habitar poético”).

La totalidad de las situaciones dispuestas para la interacción verbal entre líderes e investigadores, entre grupos de líderes de experiencias, fueron registradas por medios audios visuales, o por lo menos de audio, y fueron, en lo posible, socializadas con los maestros durante el proceso de acompañamiento.

Se realizó un último encuentro como estrategia de socialización de un documento audiovisual extenso (1h de duración aproximadamente), que recogió apreciaciones de investigadores y enunciaciones discursivas formuladas por los maestros líderes en torno a las condiciones en que ejercen sus prácticas. Durante el encuentro se hizo entrega formal de todos los registros en los cuales participó cada uno de los maestros, con el propósito explícito de que cada quién pudiese continuar el trabajo de exploración iniciado, a través del uso metódico de soportes físicos de memoria a los cuales acceder en sus futuros desarrollos experienciales e investigativos.

4 Se refiere al encuentro entre las experiencias Habitar poético, Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo, El recreo, estudio de la sensibilidades Juveniles, y Paracosmos, realizado el 25 de febrero de 2014.

Conclusiones

A través de este estudio se visibiliza el área del arte y la corporeidad como un lugar de emergencia, circulación y acrecentamiento de saberes afectivos, críticos, éticos, políticos y sociales de gran potencia transformadora dentro del ámbito escolar, por su alta capacidad de mediación en la construcción de subjetividades críticas, capaces de comprometerse con la construcción de nuevas realidades sociales gestadas en un ámbito educativo que sostenga una relación activa con el contexto social, cultural y político dentro del cual acciona.

Identificar la corporeidad como el lugar donde emergen saberes a partir de las formas de aprendizaje, que se dan a través de la convivencia entre cuerpos que conocen y aprehenden el mundo mediados por la existencia de un sí mismo en relación con otros, en afección con ellos y con el mundo que cohabitan, sitúa a la misma corporeidad en medio de cualquier desarrollo pedagógico.

El papel de la corporeidad puede ser contemplado ahora desde toda área disciplinar que pretenda dar cuenta, a través de un proyecto curricular consecuente con la formación integral, de sujetos autónomos, reflexivos, sensibles, capaces de revertir las circunstancias contextuales inequitativas, rudas y violentas que caracterizan la realidad presente de nuestro país.

Desde una perspectiva investigativa, el estudio de los saberes y mediaciones circulantes en la escuela, en el área de Arte y corporeidad, supone el desarrollo de configuraciones epistémicas y metodológicas capaces de abordar realidades educativas intangibles, que se configuran en el plano de las construcciones intersubjetivas mediadas por los cuerpos e interaccionan detrás de los roles asignados a cada agente educativo.

Como espacio de afectación sensible, el campo de relaciones y mediaciones, configurado por el área de Arte y corporeidad, privilegia, sobre todas las miradas, la perspectiva del maestro, como el sujeto-cuerpo-lugar de afectación, sujeto-cuerpo de saberes, sujeto-cuerpo de conocimiento desde el cual se configuran experiencias de intencionalidad pedagógica; él es quien mejor puede interpretar los fenómenos emergentes en el campo, desde su propia praxis cotidiana, y los puede enfocar hacia la identificación de los territorios teóricos de interpretación apropiados para la enunciación discursiva del conocimiento emergente en los saberes de la práctica.

En ese sentido, el presente estudio propone una perspectiva metodológica que implica el trabajo del maestro investigador de su experiencia, constructor de una memoria pedagógica a cuyos archivos tangibles e intangibles recurre constantemente, manteniéndolos en permanente reactivación cotidiana a través de su reflexión práctica.

La reflexión sistemática construye y de-construye constantemente las realidades pedagógicas, que se transforman en el contacto con los otros sujetos-cuerpo-lugar de afectación, sujetos-cuerpo de saberes, sujetos-cuerpo de conocimiento, con los que interactúa su práctica pedagógica.

De allí la importancia de acometer acciones que propicien las mejores condiciones para fortalecer las iniciativas investigativas del maestro, y favorecer la viabilidad de sus iniciativas pedagógicas, en términos de recursos logísticos para el despliegue potencial de sus prácticas educativas.

El fortalecimiento de la línea de investigación instaurada en el estudio del Arte y la Corporeidad en la escuela, objeto de análisis del presente trabajo, requiere de la movilización de múltiples espacios de visibilización, socialización, retroalimentación e intercambio entre los docentes que trabajan en el campo, además del fortalecimiento de redes de interacción que permitan generar, desde la visibilización de “sus islas”, la constitución del archipiélago que configuran sus prácticas.

Referencias

- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.
- Brigante, A. M. (2005). Paseo de Orlando. En *El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte: Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Butler, J. (2001). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En *Instituto europeo para políticas culturales progresivas*. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es>.
- Chirolla, G. (2005). *El cuerpo: una matriz de subjetivación y de des-subjetivación*. En *El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte: Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- De Agüero S., M. (2011, septiembre-diciembre). Conceptualización de los saberes y el conocimiento. *Revista decisio*, pp. 16-20. México: Universidad Iberoamericana Santa Fe. Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber3.pdf
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós Ibérica.
- Duch, L. & Mélichí, J. (2005). *Escenarios de la Corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. G. (2006). *La educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revista-Santander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>

- Grao, A. (2006). La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela. En Castañer, M. (Coord.). *La inteligencia corporal en la escuela: Análisis y propuestas*. Barcelona: Grao, pp. 9-32a.
- Gil, F. J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Merleau-Ponty, M. (1977). *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Paidós.
- Munévar, Mora & Piñeros. (2012). *Educación, subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la localidad de Bosa*. Recuperado de http://opensai.org/revistaipazud/documentos/revistas/revistanueve/Articulo_5_V5N1.pdf
- Negri, A. (2005). *La constitución de lo común*. Ponencia presentada para el II Seminario Internacional Capitalismo cognitivo: “Economía del conocimiento y la constitución de lo común”. Recuperado de <http://www.cultura.gov.br/site/2005/10/24/conferencia-a-constituicao-do-comum-antonio-negri/>
- Pateti, Y. (2007, junio). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, XXVIII(1), p. 4. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art06.pdf>
- Rolnik, S. (2013). *El cuerpo que sabe. Conferencia en el Encuentro del Instituto Hemisférico de Performance*. Brasil, 12 de enero. Recuperado de http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enc13-keynote-lectures/item/2085-enc_13-keynote-rolnik
- Scharagrodsky, P. (2010). *El cuerpo en la escuela. Explora-Pedagogía*. Recuperado de <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación educativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

