

*Body: A postponed pedagogical knowledge**

Pp. 174-188

Martha Leonor Ayala Rengifo
Néstor Mario Noreña Noreña
Manuel Sanabria Tovar

Martha Leonor Ayala Rengifo**
Néstor Mario Noreña Noreña***
Manuel Sanabria Tovar****

julio - diciembre / 15

tesis psicológica Vol. 10 - N° 2
ISSN 1909-8391

174

* Este artículo es producto de la investigación: Lecturas del cuerpo en la educación, realizada en la convocatoria grupos de investigación 09-2014 del centro de investigación de la Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás.

** Magíster en Ciencias de la Educación. Correspondencia: marthaayala@ustadistancia.edu.co mayalare@hotmail.com

*** Psicólogo. Especialista en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Magíster en Educación. Correspondencia: nestornorena@ustadistancia.edu.co nestormano@yahoo.com

**** Psicólogo Social Comunitario. Especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Magíster en Desarrollo Educativo y social. Correspondencia: manuelsanabria@ustadistancia.edu.co masatovar@gmail.com

*El Cuerpo: un saber pedagógico pendiente**

Cómo citar este artículo: Ayala, M. L., Noreña, N. M. & Sanabria M. (2015). El Cuerpo: un saber pedagógico pendiente. *Revista Tesis Psicológica*, 10(2), 174-188.

Recibido: agosto 12 de 2015
Revisado: agosto 12 de 2015
Aprobado: diciembre 4 de 2015

ABSTRACT

The body is approached from the knowledge by pedagogy, decentering language as unique mediation, considering the micro and macro environment, the articulation of educational practice with other practices and knowledge and how these are embedded in social life. It is found that the processes of subjectivation and resistance it forms in exercises of power, that make visible the diversity of tensions between the institutional and school subjects, setting symbolic violence by way of representation (Bourdieu & Passeron, 1979). Therefore, to assume corporeality constitutes an attempt to rescue its symbolic dimension, leaving aside those dimensions which refer to the body as Leib in subjective, existential and relational dimension. These referred to the concept of corporeality. Ponty (1985) states that corporeality is the material condition possibility of corporeity. These are two different aspects but interrelated each other by the condition of embodied beings, allowing understand Goat and Escobar (2014) that “the body of the teacher is responsible for monitoring and explain, while the body of male and female students deals listening, copy and follow the master” (p. 147).

Keywords: Pedagogy, pedagogical knowledge, body, corporeality, physicality, territoriality.

RESUMEN

Se aborda el cuerpo desde el saber construido por la pedagogía, descentrando el lenguaje como única mediación, considerando el micro y el macro entorno, la articulación de la práctica educativa con otras prácticas y saberes y la forma como estos se insertan en la vida social. Se encuentra que los procesos de subjetivación y de resistencia se constituyen en ejercicios de poder, que hacen visibles la diversidad de tensiones entre lo institucional y los sujetos escolares, configurando violencias simbólicas por vía de la representación (Bourdieu & Passeron, 1979). Por consiguiente, asumir la corporalidad constituye un intento por rescatar su dimensión simbólica, que deja de lado aquellas dimensiones que aluden al cuerpo como Leib en tanto su dimensión subjetiva, existencial y relacional. A estas alude el concepto de corporeidad. Ponty (1985) afirma que la corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad. Estas son dos aspectos diferentes pero interrelacionados recíprocamente por la condición de seres encarnados, lo que permite entender con Cabra y Escobar (2014) que “el cuerpo del docente se ocupa de vigilar y explicar, mientras que el cuerpo de las y los estudiantes se ocupa de escuchar, copiar y seguir al maestro” (p. 147).

Palabras clave: Pedagogía, saber pedagógico, cuerpo, corporeidad, corporalidad, territorialidad.

Introducción

Este artículo surge del estudio realizado sobre las comprensiones del cuerpo en la escuela contemporánea, trascendiendo la lectura del cuerpo físico, para darle lugar a lo simbólico que se construye en la cultura, en la que se redefinen las relaciones y las subjetividades. La escuela, dentro de esta construcción cultural, es una de las instituciones formadoras de sujetos y de cuerpos, mediante pedagogías para el disciplinamiento y la configuración de corporalidades pensadas desde la uniformidad, la convergencia y la obediencia, que generalmente comportan órdenes morales y fundamentalmente religiosos. Tales ejercicios disciplinarios generan en la actualidad, tensiones que se expresan en resistencias a través de movimientos contraculturales que se hacen visibles en la forma de llevar la ropa, la piel, el comportamiento, el color y otros órdenes simbólicos que se convierten en referentes para la subjetivación.

Para presentar el recorrido de los hallazgos de la investigación, en primer lugar este texto aborda el concepto de pedagogía como reflexión provocadora de saber conocimiento sobre las prácticas educativas, específicamente aquellas cuya intencionalidad es la de formar cuerpos, siguiendo una lógica cultural; en consecuencia, de naturaleza interpretativa y simbólica. Esta condición exigió un segundo apartado en el que se intenta precisar las distinciones entre los conceptos de cuerpo, corporeidad, corporalidad, que expresan diversos dominios: cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto o cuerpo objetivado -físico, material, organismo, denominado *körper*-, y el cuerpo simbólico -subjetivo, sensible, vivencial, experiencial, intencional, denominado *leib*-. El tercer recorrido de este artículo que trata sobre el cuerpo en el escenario escolar, se construye desde las preguntas por cómo se configura el cuerpo en los territorios de la escuela a partir de las normatividades y lógicas de poder que en ellas circulan, en las que las

percepciones trascienden lo físico y configuran la totalidad de un cuerpo que va perdiendo la condición de objeto para constituirse en sujeto que camina, que suena, que huele, que habla, que tiene textura, que se relaciona y se hace único. Finalmente, se expone la manera en que la escuela, como territorio, determina límites físicos para estar, espacios para realizar diferentes acciones, que configuran y permiten la construcción de territorialidades, en tanto estos espacios están cargados simbólicamente de significados, desde las relaciones que allí se establecen y las emociones que las atraviesan.

La pedagogía y la formación del cuerpo

El concepto de pedagogía entendido como saber conocimiento, en el sentido de Ramírez (2006) quien siguiendo la línea de Donald Schön, analista de los procesos de enseñanza de profesionales, en la crítica que le hace a la racionalidad técnica, establece que: saber comporta el conjunto de nociones y representaciones que orienta la práctica social de los agentes educativos; así como, conocimiento connota la capacidad que tiene para orientar o reorientar las prácticas educativas a partir de la reflexión y la producción de los principios que regulan esas relaciones sociales y que afectan tanto las subjetividades individuales como las colectivas. Quiere decir, que la pedagogía abarca más que la reflexión sobre el campo de las mediaciones o de la enseñanza, para centrarse en los órdenes simbólicos que estructuran y modifican la vida social; recupera el proceso de aprendizaje como eje central de la relación pedagógica entre los actores educativos, por lo cual se centra en dar cuenta de las experiencias sociales, las prácticas y saberes cotidianos, los dispositivos utilizados para reestructurar y reorganizar tales experiencias, prácticas y saberes; descentra el lenguaje como única mediación y tiene en cuenta los micro y macro entornos, la articulación de la

práctica educativa con otras prácticas y saberes y la forma como estos se insertan en la vida social. La pedagogía es un proceso sistemático de recuperación, reflexión e investigación sobre las prácticas educativas. En este sentido, De Souza (2007) plantea:

Nuestra comprensión de la praxis pedagógica se configura como acciones colectivas institucionales, formalmente organizadas, en un determinado contexto cultural, persiguiendo determinada finalidad y varios objetivos (intencionales), bien como evaluadas y repensadas por ello la denominamos praxis (Kosik, 1986) para que no se piense que estamos hablando de una acción cualquiera, pero sí de la acción humana reflexionada proyectada, la cual está conformada por las interacciones de sus diferentes sujetos educativos (docentes, dicentes y gestores) en la construcción de conocimientos o en el trabajo de los y/o con los contenidos pedagógicos (práctica epistemológica o gnoseológica). Esta tiene como finalidad contribuir con la formación humana de sujetos sociales, en la cual se incluye la formación profesional (pp. 18-19).

La práctica pedagógica entonces, responde en principio a los requerimientos de la sociedad, en cuanto que es la responsable principal de la formación en un momento histórico específico, donde el maestro como sujeto social formador, re-crea un conocimiento que ayuda a comprender la sociedad misma en la apuesta por la realización humana de sus sujetos, entendiendo la escuela como institución cultural formadora de sujetos y/o cuerpos que se desempeñan humanamente. Sin embargo, pareciera que esa condición de humanidad del cuerpo no fuera tan visible en el espacio escolar de hoy, en el que se priorizan formas de control y disciplinamiento, como un orden social y escolar que se van inscribiendo en el cuerpo de los sujetos, instaurando así unos usos sociales.

En este tránsito, los cuerpos en la escuela se dialogizan centrando su acción en la supervivencia

del más fuerte, lo que lleva a la escuela al discurso del ser iguales, homogéneos, tener todos lo mismo y descartar a todos aquellos que no logran estos cánones del deber ser. La campana de Gauss es el criterio estadístico que fundamenta la explicación por natura de los comportamientos esperados, para desde estos discursos y explicaciones, normalizar a los sujetos y sociedades, que se alejan de la media, a través de dispositivos refinados que favorecen el entrenamiento de los cuerpos para disciplinarlos, y desde estos saberes y dispositivos construidos bajo esta perspectiva, diseñar estrategias pedagógicas para la instrucción e instrumentalización, logrando así un ordenamiento social, propio de la modernidad.

Esta lógica de la modernidad necesita reivindicar la dicotomía mente-cuerpo, para validar la lectura del cuerpo como soma, independiente del orden de lo social y de lo cultural. Lectura que se soporta en la perspectiva analítica del paradigma positivista, que demanda la mirada de la partes frente a la holística, legitimada en el discurso de la realidad pluralista a la que es posible acceder desde sus elementos constitutivos como fundamento de la objetividad, soportada ésta, en la lógica formal que se centra en la prioridad de lo observable, de la visión hegemónica, como resalta Le Breton (2002) cuando dice que:

El vocabulario visual ordena los modos de pensar en diversas lenguas europeas. La etimología muestra que la palabra ver proviene del latín *videre* y del indoeuropeo *veda*: “Yo sé”, de donde derivan términos como evidencia (lo que es visible) providencia (pre-ver se-la preconcepción de dios). La vista es la primera garantía del saber: “hay que ver para creer, “lo creeré cuando lo vea”, etc. “Ya veo” es sinónimo de “ya comprendo”. Ver “con sus propios ojos” es un argumento inapelable (p. 57).

Siguiendo esa lógica que permea la cultura actual, el cuerpo se presenta, se decora, se utiliza

como objeto mercancía, se muestra, se expone. Se posee un cuerpo que transita para ser observado, mirado, escrutado. Coincidimos por esto con Eisner en que “el ojo no es solo una parte del cerebro, es una parte de la tradición. ¿Cómo se percibirá la enseñanza?, depende de lo que pensemos que se debe tomar en cuenta” (1998, p. 62). Por tanto, como advierte el autor, vemos no por el ojo-cerebro, sino que este, el ojo, ve por su propia configuración cultural en la que nos han enseñado “hasta no ver no creer”, que todo debe ser objetivamente observado, por un ojo que ve no el objeto/cuerpo, más no según los órdenes simbólicos del mismo desde los marcos de referencia del observador, esto es, el ojo deviene historia.

Desde la visión objetivista se reivindican otras metáforas visuales como claridad, luz, perspectiva, visión espiritual, entre otras, con las cuales es posible hacer composiciones y generar narrativas visuales susceptibles de convertirse en otro tipo de narrativas que van constituyendo prácticas y relaciones sociales; como por ejemplo narrar lo tenebroso, lo peligroso, lo azaroso como oscuro y turbio. Así, cuando no podemos comprender las cosas, los textos o las narraciones, las connotamos como borrosas; se mitifica el blanco como pureza, transparencia y luz, de allí que se privilegie el vestido blanco para ciertos acontecimientos como el matrimonio, la primera comunión, incluso la blancura aséptica de la bata de los médicos, los laboratoristas y los profesores, las figuras celestiales o las que representan divinidad son representadas con destellos blancos de luz, y lo adverso con el negro.

Estos lenguajes visuales utilizados para poder dar cuenta a otros de lo percibido, se traducen por medio de la palabra, que contrario a la denotación se constituye en connotación, es decir, la palabra es generativa, como lo advierte Echeverría (2003) quien desde una perspectiva ontológica nos presenta una propuesta para la

comprensión de lo humano mediado por el lenguaje, convocando la comprensión de este como generador y no como representación, en el cual se definen tres postulados básicos:

En el primero, “Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos” (p. 31) nos advierte que es preciso evitar caer en un reduccionismo, explicando lo humano exclusivamente desde el lenguaje y recurriendo a este como la máxima explicación, por tanto restringe lo complejo de lo humano a un solo referente; en su texto ontología del lenguaje señala:

Tenemos claro que los seres humanos no son solo seres lingüísticos y que, por lo tanto, el lenguaje no agota la multidimensionalidad del fenómeno humano. Es más, sostenemos que la existencia humana reconoce tres dominios primarios Ellos son: el dominio del cuerpo, el dominio de la emocionalidad y el dominio del lenguaje (Echeverría, 2003, p. 32).

Reconociendo que aunque no somos exclusivamente lenguaje, este, el lenguaje, sí nos permite comprender los otros dos: el cuerpo y la emocionalidad. Por tanto, el reto es comprender el cuerpo en cuanto acción pedagógica utilizando en este texto el lenguaje como recurso comunicativo.

El segundo postulado que Echeverría propone es: “Interpretamos al lenguaje como generativo” (2003, p. 32). En torno al lenguaje hay posturas que señalan que este refleja el pensamiento y que es a través de este que describimos lo externo: los objetos y las cosas; postura denominada por Ibañez & Iñiguez (1996, p. 59) como representacionista, contrario a las posturas en las que tanto este autor como Echeverría coinciden al indicar la generatividad del lenguaje: “El lenguaje, por lo tanto, no solo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje, este

también precede a la realidad. El lenguaje, postulamos, genera ser” (Echeverría, 2003, p. 33). Advertir la generatividad del lenguaje y la creación de realidad le da al lenguaje mismo, un lugar de “acción”, una vez que moviliza las situaciones o permite que otras ocurran. El objeto es en cuanto lo nombramos, lo señalamos, lo describimos o le damos un orden; ¿será que la historia de un evento es la misma si es contada, narrada por observadores desde posturas contradictorias? Las experiencias serán nombradas de forma distinta y por tanto objetivadas desde sus propias orillas, podemos comprendernos a nosotros mismos desde las formas en que nos narran y nos narramos, podríamos entonces advertir que las identidades son construcciones generadas por el lenguaje.

El tercer postulado es: “Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él” (Echeverría, 2003, p. 33). Este postulado cuestiona entonces la apuesta explicativa del ser humano desde la ontología natural y no social, desde la predestinación del ser, a través de explicaciones -a veces metafísicas-, en las cuales advierten que nacimos destinados a ser y que es en el ser que existen sus cualidades de manera innata. Por tanto, el ser humano además de ser biológico, es histórico, social, espiritual, es posibilidad, él se crea y recrea, él se inventa y se transforma, se construye y deconstruye, él participa activamente en sus identidades; creaciones que son mediadas por el lenguaje, desde cómo se narra, cómo inventa sus historias, cómo se interpreta y cómo las significa, cómo construye sus sentidos y proyectos; esto es, cómo se comprende desde sus formas de lenguajar.

Por otra parte, el cuerpo en la contemporaneidad se ha convertido en una temática de estudio, que ha viabilizado así una serie de señalamientos que trascienden la lectura del cuerpo físico, para darle lugar a lo simbólico que se construye

en la cultura, en donde se redefinen las relaciones y las subjetividades. Entendemos aquí lo simbólico como los referentes de intercambio de sentidos configurados en la cotidianidad en donde el objeto, la palabra, el movimiento y la acción como significantes, convocan en relación con el otro y el contexto un significado que se constituye en cultura, objeto-concepto; que los procesos culturales se sintetizan en una imagen, o como advierte Jodelet (1988), en un núcleo figurativo que termina naturalizándose y anclándose por vía de la socialización.

Dentro de este proceso de construcción cultural, la escuela se instaure como una de las instituciones formadoras encargada de disciplinar cuerpos y mentes, constituyendo un sujeto de la obediencia y del pudor, lo que implica la presencia de pedagogías enfocadas en la disciplina y la configuración de unas corporalidades desde la uniformidad, la convergencia, la obediencia, detrás de lo cual se trabajan órdenes morales inscritos en las prácticas sociales vigentes. Estos ejercicios de disciplinarios generan en la actualidad tensiones que se expresan en resistencias a través de movimientos contraculturales, visibles en la ropa, la piel, el comportamiento, el color y otros órdenes simbólicos que se convierten en referentes de objetivación para ser subjetivados. Dichos procesos de subjetivación y de resistencia se constituyen en ejercicios de poder, que revelan la diversidad de tensiones entre lo institucional y los sujetos escolares, configurando violencias simbólicas por vía de la representación, como lo advierte Bourdieu y Passeron (1979):

Todo poder de violencia, simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (p. 6).

Esta violencia simbólica puede entenderse como apuestas de regulación impuestas a través de los proyectos educativos institucionales y los manuales de convivencia que normatizan los uniformes, los maquillajes, las posturas y las diferentes actuaciones con un aparente sentido de buena convivencia, ante el cual el estudiante, en su sagaz comprensión de la represión, genera resistencias y deslegitimaciones a través de pequeñas modificaciones en los atuendos, los matizados tonos de cabello, visibles-invisibles, y otras sutiles acciones que se evidencian en el lenguaje, las miradas y las formas de estar, que se oponen simbólicamente a la fuerza simbólica institucional.

También el cuerpo es un gran actor utópico, cuando se trata de las máscaras, del maquillaje y del tatuaje. Enmascararse, maquillarse, tatuarse, no es exactamente, como uno podría imaginárselo, adquirir otro cuerpo, simplemente un poco más bello, mejor decorado, más fácilmente reconocible; tatuarse, enmascararse, es sin duda algo muy distinto, es hacer entrar al cuerpo en comunicación con poderes secretos y fuerzas invisibles. (Foucault, 2009, p. 12).

La presencia de estas expresiones de resistencia ha favorecido la necesidad de interpretarlas con el propósito de proporcionar referentes comprensivos de unas actuaciones definidas peyorativamente como “rebelde sin causa” o “adolescentes”, lo que se constituye en un obstáculo comprensivo de lo simbólico e identitario, una vez que lo enunciado queda representado al nombrarlo, y por tanto, no comprendido sino enjuiciado por la representación de su significado, derivada de la imagen construida culturalmente en tanto etapa del desarrollo. Es decir, cuando se narran las acciones de los jóvenes, la explicación de sus expresiones es justificada por la etapa del desarrollo, por fuera del mismo sujeto, de su cultura y de sus sentires; una generalización que se hace del joven negándolo como sujeto singular e inscribiéndolo como una categoría general: los jóvenes. Es así, que

los estudios actuales sobre culturas juveniles y culturas urbanas se han centrado principalmente en los estudiantes, por ser figuras más contestatarias frente al entorno escolar.

Por su parte, el maestro como sujeto social y mediador de la institucionalidad, se convierte en figura observada por todos los actores de la comunidad educativa, a quien se le asignan responsabilidades morales, disciplinares, normativas y relacionales en el marco de la acción educativa. Se constituye en un modelo a imitar, o por el contrario, a resistir, conformándose el maestro como un otro universalizable que es asumido por el propio maestro en su condición de tal; en esta medida, también configuran cambios en su corporalidad que deben ser estudiados, ya que como figura mediadora, se ve abocado a buscar convergencias entre lo normativo institucional y las acciones estudiantiles. Es necesario recordar que este maestro tiene cuerpo y como tal se comporta simbólicamente en este escenario, constituyéndose como referente de convergencias y divergencias, ya que es compelido a relacionarse, lidiar, dialogar e interpelar a ese otro par de la relación pedagógica. A este respecto Cabra y Escobar (2014) dice:

Otro aspecto que resulta significativo es el poco interés que la educación tiene por el cuerpo del docente y sus posibilidades en el proceso educativo. El cuerpo del docente se ocupa de vigilar y explicar, mientras que el cuerpo de las y los estudiantes se ocupa de escuchar, copiar y seguir al maestro (p. 147).

Estos actores, los maestros, se enuncian a través del lenguaje, utilizando la metáfora de “cuerpos colegiados”, a través de la cual la apuesta de la institucionalidad es por la unidad, la armonía y la homogenización de la comunidad educativa para moldear, mantener el orden, el *statu quo* y controlar las desarmonías que puedan afectar este cuerpo simbólico instituido,

cuerpo que se constituye por la fuerza de la acción pedagógica.

Planella (2006) aborda la relación cuerpo humano y pedagogía desde una perspectiva social, antropológica y pedagógica, situándolo en su dimensión simbólica, esto es, como construcción social, portador de connotaciones simbólicas que permiten asumirlo como palabra, como mensaje y plantear la posibilidad de una hermenéutica del cuerpo. Señala Planella (2006) la casi invisibilidad del cuerpo en el discurso pedagógico contemporáneo que se ha ocupado más de entenderlo e intervenirlo como objeto tanto en los discursos como en las prácticas. Para este autor, hablar de una pedagogía del cuerpo simbólico, no implica negar el cuerpo físico (*Körper*), sí considerar la encarnación del individuo en su cultura, permitirle “estar bien en su cuerpo”, comunicar, subjetivar su realidad, instalar metáforas liberadoras.

Lo anterior reta a pensar la educación como práctica social intencionada, en la que el concepto de socialización remite al de producción de subjetividad. Elías (citado por Tenti, 2010) afirma que la subjetividad no es solamente interiorización de la exterioridad, sino que debe entenderse como un proceso bidireccional donde el agente social es al mismo tiempo construcción y constructor de la sociedad. Asumir tal reto en perspectiva de construir una pedagogía del cuerpo simbólico que transite desde el cuerpo físico (*Körper*) a su encarnación en tanto cultura, exige abordar algunas precisiones sobre los conceptos de cuerpo, corporeidad y corporalidad.

Cuerpo, corporeidad, corporalidad

El cuerpo como concepto, es abordado cada vez más por las diferentes disciplinas de las ciencias sociales, lo que no significa que es ya un tema resuelto. Revisando algunas de las acepciones

de cuerpo que presenta el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2012), se encuentra que se define desde lo extenso, lo limitado, lo perceptible, lo material: sustantivo masculino para designar aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos, o conjunto de sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo. Estas definiciones concuerdan con lo hallado por Planella (2006) en su revisión de definiciones en diccionarios de la lengua, en las que subyace una concepción dualista del cuerpo, referida a lo material, lo físico, que para el caso del cuerpo humano, presupone lo contrapuesto al alma. Sin embargo, desde aproximaciones disciplinares como la antropología o la pedagogía, encuentra Planella (2006) que el cuerpo no se asimila a su materialidad sino a la idea de persona, rescatando sus dimensiones simbólicas, sociales y culturales, por lo cual, plantea la necesidad de distinguir entre cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto o cuerpo objetivado, físico, material, organismo (*körper*) y cuerpo simbólico, subjetivo, sensible, vivencial, experiencial, intencional (*leib*).

Asumir el cuerpo en tanto dimensión simbólica se expresa en el concepto de corporalidad. Sin embargo, si se revisa el diccionario, la corporalidad es definida como “cualidad de corporal, cosa corporal” y corporal es lo “perteneciente o relativo al cuerpo, especialmente al humano” (DRAE, 2012). En consecuencia, asumir el cuerpo como corporalidad se constituye en un intento por rescatar su dimensión simbólica, que deja de lado aquellas dimensiones que aluden al cuerpo como Leib en tanto su dimensión subjetiva, existencial y relacional. Corporeidad se define como la cualidad de corpóreo. Y este sustantivo, a su vez, se entiende como lo que tiene cuerpo o consistencia, lo perteneciente o relativo al cuerpo o a su condición de tal (DRAE, 2012). Merleau-Ponty (1985) afirma que la corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad. Estas son dos aspectos diferentes

pero interrelacionados recíprocamente por la condición de seres encarnados.

García (1987) por su parte, distingue dos planos para entender el cuerpo: El cuerpo como algo definido, estable y permanente (como tema) y el cuerpo como evolución, dinamismo y progreso (el cuerpo como problema). Esta distinción se afianza en las interpretaciones de la realidad del ser que dividió el pensamiento filosófico desde la antigüedad entre lo permanente y lo transeúnte, extendiéndose a los diversos planteamientos pedagógicos para intervenir el cuerpo desde distintos enfoques.

Reconociendo que el ser humano se manifiesta con su cuerpo y a través de su cuerpo, tales manifestaciones son parte de ese cuerpo que vive. En consecuencia, se puede asumir con Zubiri (1987) que la corporeidad es “la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer”. La corporeidad se refiere al ser humano, y por tanto, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad. Por lo tanto, el concepto de corporeidad permite establecer la diferencia del concepto de cuerpo como realidad física, al destacar lo singular de lo humano.

no puedo afirmar que mi cuerpo es algo que poseo, como si fuese un objeto independiente de mí mismo, sino que mi cuerpo es la condición de posibilidad misma de toda posesión. En la conciencia que yo tengo de mi cuerpo, de mis relaciones con mi cuerpo, hay algo que esta afirmación (yo me sirvo de mi cuerpo como de un instrumento) no revela; de ahí surge esta protesta, casi imposible de reprimir: yo no me sirvo de mi cuerpo, yo soy mi cuerpo (Marcel, 2002, p. 25).

No se trata de desconocer que el ser humano nace con un cuerpo, sino de advertir que es precisamente a partir de ese cuerpo que se va conformando la corporeidad a través de la acción (Wallon, 1987). En este mismo sentido afirma Sergio (1996) que la corporeidad es “condición

de presencia, participación y significación del Hombre en el Mundo (p. 61)”. Esta idea de articular el concepto de corporeidad con el de corporalidad se encuentra también en la psiquiatría con el propósito de agrupar el conocimiento del cuerpo p. 61). Tal conocimiento se sustenta en los siguientes conceptos (Guimón citado por Pastor, 2002): el esquema corporal o representación más o menos consciente de nuestro cuerpo, concepto equivalente al de cenestesia, esquema corporal, imagen espacial del cuerpo; la imagen del cuerpo o vivencia diferencial de nuestro propio cuerpo, practognosia o cuerpo vivido; y, la imagen corporal o representación mental vaga del cuerpo, influenciada por factores biológicos, cognitivos, afectivos, normas sociales y culturales, entre otros.

No obstante este intento de la psiquiatría por articular los conceptos de corporalidad y corporeidad, su desarrollo analítico se enfoca en producir saberes centrados sobre el cuerpo-movimiento, que se acercan más al concepto de cuerpo en tanto corporalidad. Si bien, el cuerpo-movimiento constituye una fuente permanente de experiencias, representaciones mentales y sociales (Pedraza, 1999), asumir exclusivamente esta perspectiva de conocimiento del propio cuerpo desde la simbiosis de aspectos mecánicos y fisiológicos, como algo cambiante inscrito en coordenadas espacio temporales, también cambiantes, que se abordan desde los conceptos de esquema corporal, imagen corporal, cuerpo propio y conciencia corporal es entender el cuerpo como corporalidad (Grasso, 2005).

Para Ponty (1985), las formaciones culturales no rompen el lazo con la vida perceptiva, sino que “la continúan, la conservan y la transforman” (p. 16). El cuerpo en tanto soporte físico de la experiencia se constituye en límite y espacio de transición y relación del adentro y el afuera, entendiendo que el sujeto habita tanto

el interior como el exterior de la experiencia, y que el afuera no es un simple lugar del mundo. Lo que se configura es una intencionalidad de “estar en el mundo”, que parte del mundo mismo, modulando y modelando la experiencia del espacio-límite. Así, las dos dimensiones de la experiencia corporal, conformadas por el cuerpo biológico (*Körper*) y el cuerpo vivido (*Leib*) abordadas tradicionalmente como dualidad aparente del sentir entre significante y significado, traicionan la unicidad de la experiencia.

En esta línea de pensamiento se sitúa el concepto cuerpo presente en la propuesta de configuración de un nuevo campo de estudio, que Varela (2000) denomina la neurofenomenología, con la cual intenta resolver el reduccionismo cognitivista y la explicación fenomenológica, cuestionando los fundamentos ontológicos y epistemológicos de los estudios sobre los estados de conciencia y la experiencia humana, que requieren de la construcción de un entramado, de una urdimbre entre lo experiencial y lo material, lo natural y lo trascendental, para su comprensión a través de lo que denomina la “enacción”, que permite superar el dualismo racionalista mente-cuerpo instaurado por Platón y Descartes y sostenido por Kant.

Ponty (1985), por otra parte, desarrolla el concepto cuerpo vivido (*Leib* para Husserl) desde un enfoque fenomenológico, para connotar su distanciamiento con los enfoques centrados en el dominio físico-objetivo de las ciencias empíricas o en el dominio ideal de las representaciones mentales: “El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo”. Esta posición concibe un cuerpo que funde naturaleza y cultura (Martínez, 2009, p. 57).

Para el caso de la sociología del cuerpo, que al igual que toda sociología nace en las zonas de ruptura, de turbulencia, de desorientación respecto de los puntos de referencia (...) cuando se

rompen las antiguas legitimidades” (Le Breton, 2002 p. 11), cuestiona el concepto de corporeidad de Durkheim, quien la identificaba como organicidad. Asume el cuerpo como fenómeno socio-cultural, como materia simbólica, objeto de representaciones e imaginarios. La corporalidad, entonces, atraviesa, interviene todas las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana. Desde esta concepción, el cuerpo sería el eje, el “vector semántico” que media la construcción de la evidencia de la relación con el mundo.

Tales modos de relación en forma de expresiones de sensibilidad, de movimientos comunicativos y de actividades perceptivas, son provocados por la educación como proceso socializador de la experiencia corporal, escenificando un estilo de relación con el mundo en términos de sumisiones o resistencias (Breton, 2002).

Es por ello que el control político de la corporeidad ofrece un campo de reflexión sobre el poder, sobre la acción política que se ejerce sobre el cuerpo con el propósito de controlar los comportamientos de los actores (Sanabria & Sanabria, 2008). Se parte del supuesto que todo orden político se produce conjuntamente con un orden corporal. Así, un docente o cualquier agente educativo, no dialoga exclusivamente con saberes, sino con un cuerpo que los expresa y los cubre. Las relaciones, las comunicaciones en los diferentes ámbitos, son fundamentalmente interacciones entre cuerpos que transmiten símbolos, entre cuerpos que dialogan incesantemente.

Por lo tanto, el diálogo pedagógico no es meramente un acto de habla, sino un intercambio simbólico encaminado, intencionalmente o no, al entendimiento mutuo. Planella, bajo la influencia de Ponty, sitúa el cuerpo en el discurso pedagógico desde una concepción culturalista de la educación, considerando al saber pedagógico como el resultado de un intercambio entre

la educación y la cultura. Esta es una postura crítica frente a lo que denomina la pedagogía normativa (Sanabria & Sanabria, 2008, p. 44).

Fundamentado en la teoría construccionista social, Planella ubica el conocimiento en el contexto sociocultural. En consecuencia, el cuerpo para Planella (2006) es la “dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación y la corporeización del sujeto en el mundo” (p.48). Esta forma de asumir el cuerpo abre posibilidades a las prácticas educativas en tanto el cuerpo se considera como posibilidad para desarrollar el proyecto corporal propio, para pensar en escenarios cambiantes en las relaciones educativas, para educar desde los cuerpos, para mirarlo desde una perspectiva pluridimensional y simbólica, no exclusivamente física, en tanto “el cuerpo es un organismo material, pero también una metáfora” (Turner citado por Planella, 2006). Metáforas que inventadas en las sociedades y en diferentes épocas producen diversos modelos corporales, a través de los cuales se pueden leer las diferentes concepciones del cuerpo como mercancía, lenguaje, dominación, institucional, pragmático o productivo, resistencia, ente otras (Planella 2006).

El cuerpo en el escenario escolar

Espacio y tiempo son dos categorías que en la modernidad permiten ubicar los cuerpos y hacer distinciones en la comunicación. El cuerpo en el espacio es el estudio de la proxemia, de las relaciones con otros y con lo otro, el cuerpo ocupa un espacio, en esta perspectiva nos podemos preguntar ¿qué tanto permitimos las cercanías del otro? ¿Cómo distribuimos los espacios en la escuela?, ¿qué espacios son importantes y cuáles los órdenes de significación, cómo distribuimos los espacios en el salón?, ¿cuál es el espacio del dominio del docente y cuál el del estudiante? Estas preguntas nos ponen en el lugar

de un cuerpo que se configura en los territorios de la escuela a partir de las normatividades y lógicas de poder que en ellas circulan. Además de las percepciones que trascienden lo físico, percepciones que configuran la totalidad del cuerpo en la cual se pierde la condición de objeto y se constituye en sujeto que camina, que sueña, que huele, que habla, que tiene textura que a manera de Gestalt, lo hace único.

En la pregunta por la cercanía del otro, desde la perspectiva del maestro en su condición de poder y rol asignado como formador se permite invadir los espacios de los estudiantes con intensiones formativas para vigilar, controlar y regular su accionar. El maestro desde su autoridad “invade” los espacios y territorios de los estudiantes, incluso escenarios tan privados como los baños; esa vigilancia la realiza desde el mandato de la corrección, orientación, normalización de ese sujeto que según él está en riesgo o requiere ser formado. Por el contrario, el estudiante mantiene la distancia de la territorialidad del docente y prefiere no invadir sus espacios, salvo de manera subterfugio o cuando siente su condición vulnerada y lo hace para protegerse, constituyéndose en un reto el poderlos invadir como un desafío al poder, en estas lógicas los estudiantes tratan de subvertir este orden creando espacios a manera de trincheras que les sean propios y en los que las vigilancias sean difíciles, en estos espacios los cuerpos se distienden, se recrean y sus actos prosódicos son más espontáneos, pero al salir de ahí vuelven e incorporan las restricciones corporales que el ambiente escolar impele.

Continuando con esta lógica de las cercanías, es importante resaltar que el cuerpo cumple aquí una función simbólica, una vez que la estatura del docente impone una presencia metafórica desde su tamaño que logra ocupar el territorio del otro, suscitando condiciones de “inferioridad” simbólica. Vemos entonces

cuerpos desempoderados en la relación corporal con el otro, de allí que los aprendizajes del manejo del cuerpo están orientados desde el poder y la distancia, manteniendo la lógica de una relación vertical.

A la pregunta sobre cómo se distribuyen los espacios de la escuela, es posible comprenderlo desde el panóptico, para poder observar todo lo que sucede desde un solo punto. Ahora bien, el territorio de los estudiantes en el salón es movable, organizable y distribuible, mientras que el del docente es inamovible, correspondiéndole organizar su espacio como el escenario de lo público en donde se reivindica el rol de este. Espacio que cuando es utilizado por el estudiante es para exponerse, pues allí es la zona del saber, del poder, del castigo y del reconocimiento, de allí que la metáfora del teatro permite entender tal escenario, en donde toda acción está en una planimetría intencionada, en donde los cuerpos, los movimientos y las acciones comunicativas tienen una intencionalidad, poniéndose en escena para actuar el libreto de su personaje: el docente.

La Territorialidad

Entendiendo el territorio como espacio físico, con límites, bordes y geografías con fronteras claras determinadas por objetos fijos y estáticos; vemos entonces cómo esta lógica se repite en el cuerpo, que a su vez tiene límites y bordes que moviliza dependiendo de las relaciones que establece con otros cuerpos y objetos del espacio, desde el cual configura las territorialidades que se dan en la construcción de lo que representa simbólicamente el cuerpo, como deseo, poder y posibilidad. En la escuela, como territorio, hay límites físicos para estar, hay espacios para diferentes acciones: patios, cafeterías, baños, sala de profesores, aulas de clase, corredores, puertas de acceso a la institución, lugares ocultos y zonas prohibidas, que configuran y permiten la

construcción de territorialidades, ya que estos espacios son cargados simbólicamente de significados, desde las relaciones que allí se establecen y las emociones que las atraviesan.

Podemos entonces comprender que territorios y territorialidades no van alineadas, esto es, están en relación dialéctica, provocando una necesaria tensión que moviliza los cuerpos y sus órdenes simbólicos, tarea fundamental de la educación; esta tensión se provoca porque los primeros, los territorios son definidos normativamente; las segundas, las territorialidades, son creadas y subjetivadas desde las necesidades, relaciones e interacciones de los cuerpos. Vemos como en el territorio escolar se construyen unos desplazamientos de los cuerpos educativos, dependiendo de las tareas o acciones que tengan que desarrollar, entrando por territorios y saliendo por territorialidades, dando cuenta de la relación pedagógica.

Esto nos permite comprender que el uso y manejo del territorio del docente configura unas lógicas de poder que se contraponen a los territorios de los estudiantes y en esa tensión, donde se encuentran zonas territoriales comunes, se van configurando los cuerpos, espacios de subversión que Ayala & Gutiérrez (2013) refieren como:

La Zona Temporalmente Autónoma (TAZ), que equivale a ese espacio de rescate donde el individuo busca subterfugios para poder desplegar esa condición humana que ha sido vulnerada, lo que lo convierte en un lugar de resistencia al interior de las instituciones (p. 173).

Este concepto de TAS retomado por las autoras del escritor, ensayista y poeta estadounidense Hakim Bey (2012), es

“como una revuelta que no se engancha con el Estado, una operación guerrillera que libera un área “de tierra, de tiempo, de imaginación” y entonces se auto-

disuelve para reconstruirse en cualquier otro lugar o tiempo, antes de que el Estado pueda aplastarla (citado en Ayala & Gutiérrez, 2013, p. 173).

Estos lugares son subterritorios fugaces del territorio, que aparecen y desaparecen en comunión de las experiencias vividas y construidas desde el recurso de su propia imaginación, que lo enaltecen y reconcilian consigo mismo frente a la territorialidad institucional que siente como aplastante, vivencias que comparten estudiantes y docentes, cada uno desde sus perspectivas y condiciones de subjetividad, una vez que ambos son instituidos por los discursos de la norma. Estos territorios de “no lugares”, espacios y tiempos para experiencias que se viven como “extraordinarias” y de “intensidad”:

Le significan al sujeto no lugares de certeza una forma de contención maternal que le permite jugarse el todo por el todo sin consecuencias aparentes, por esto hace presencia la experiencia extrema, el riesgo desmedido, el vértigo que genera placer en el sujeto que se lo procura, encontrando allí la posibilidad de desfogar al límite todo lo deseado y buscando la po-

sibilidad de salvarse o morir en el intento. (Ayala & Gutiérrez, 2013, p. 174)

Las autoras nos convocan a pensar el territorio y su relación con la lúdica, como un lugar de refugio, en el que:

el niño crea su territorio que configura unos límites, como enclave que lo contiene, donde puede libremente desplegar toda su dimensión lúdica, sin correr ningún riesgo desde su mirada. Estos espacios autotélicos, con su noción de tiempo particular le permiten desarrollarse como persona temporalmente autónoma y lograr un estado de plenitud a pesar de la institucionalidad. (Ayala & Gutiérrez, 2013, p. 176)

Estos espacios regularmente construidos en horarios distintos a los espacios áulicos, construyen una noción de tiempo y cuerpo que subvierten lo normativo desde lo autotélico, una vez que es el juego que en sí mismo y por su propia condición desterritorializa el espacio y configura su propia representación, jugar por jugar no para aprender, que es el telos de la escuela.

Referencias

- Ayala, M. L., & Gutiérrez, A. B. (2013). La lúdica, enclave en la sociedad contemporánea. *Magistro*, 7(14), 169-186.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Laia.
- Cabra, N., & Escobar M. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte de cuerpo y subjetividad*. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/El%20cuerpo%20en%20Colombia.%20Estado%20del%20arte%20cuerpo%20y%20subjetividad.pdf>
- De Souza Santos, J. F. (2007). La contribución del pensamiento de Orlando Fals Borda a la teoría de la educación. En J. F. De Souza. C. O'Hanlon. & O. Fals Borda. (Eds.), *Investigación acción y educación en contextos de pobreza. Un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda* (pp. 10-35). Universidad de La Salle. Bogotá: CMYK, Diseños e Impresiones.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). (2012). 22ª Edición y enmiendas incorporadas hasta el 2012. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: Lom Ediciones S.A.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Argentina: Nueva Visión.
- García, J. D. (1987). *Antropología filosófica contemporánea*. Barcelona: Antrophos.
- Grasso, A. (2005). *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ibañez, T., & Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En J. L. Álvaro. A. Garrido. & J. R. Torregosa. (Eds.), *Psicología social aplicada* (pp. 57-84). España: McGraw Hill.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. (Dir.), *Psicología social II* (pp. 469-494). España: Paidós.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marcel, G. (2002). *El misterio del ser*. España: Autores Cristianos.

- Martínez, U. J. (2009). El gesto instrumental y la voz cantada en la significación musical. *Revista Musical Chilena*, 211, 54-65.
- Pastor P. J. L. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*. Barcelona: INDE.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes, Departamento de Antropología.
- Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Ramírez, J. (2006). *Notas acerca de la noción de la noción de experiencia educativa*. *Revista Educación y Ciudad IDEP*, 11, 119-136.
- Sanabria, M., & Sanabria, H. (2008). *Hermenéutica de las formas de construcción del cuerpo desde la pedagogía* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional-CINDE, Bogotá, Colombia.
- Sergio, M. (1996). *Epistemología da Motricidade Humana*. Lisboa: Ediciones FMH.
- Tenti, E. (2010). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Revista Educar Em*, 1, 37-76.
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Wallon, H. (1987). *Del acto al pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Zubiri, X. (1987). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.