

Diversidad corporal en la escuela: Habilidades geográficas y prácticas artísticas

Presentado por
Karen Tatiana Flechas Pérez
Juan Pablo Veloza Suarez

Asesor
Ricardo Ruiz Angulo



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

**Diversidad corporal en la escuela:
Habilidades geográficas y prácticas artísticas**

Presentado por

Karen Tatiana Flechas Pérez

Juan Pablo Veloza Suarez

Asesor

Ricardo Ruiz Angulo

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadxs en Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Línea de énfasis en Educación Geográfica

Bogotá, D.C.

2025

Dedicatoria

*A Sol, astro de mi vida, cuya luz
me ha acompañado en todas las direcciones.*

Agradecimientos

A Sol, quien durante una década ha sido más que un compañero: ha sido luz, compañía y sostén. Llegó cuando yo tenía quince años, y desde entonces ha acompañado a la niña que fui y a la mujer adulta que soy hoy. Ha estado presente en cada amanecer, en cada desvelo y en cada pequeño logro. Su presencia —felina, cálida y constante— ha sido un refugio y una brújula en este largo recorrido.

A mi madre, cuyo amor y presencia han sostenido mi voluntad de seguir intentando incluso cuando el camino parecía incierto. Sin su fuerza y su ternura, este proceso no habría sido posible.

A mi padre, por su apoyo incondicional, siempre dispuesto a estar y a creer en mis capacidades incluso cuando yo misma dudaba.

A mis hermanos, que han sido impulso y fuerza; parte esencial de mi vida y de cada paso que doy.

A mi mejor amiga María, compañera de ruta desde el colegio hasta la universidad. Hemos caminado juntas esta etapa con sueños compartidos, aprendizajes profundos y con la certeza de que siempre nos tenderemos la una a la otra.

A mis abuelos, que me acompañaron mientras estuvieron en este mundo. A ellos, que creyeron en mí hasta el último día, les regalo también este logro.

A mi pareja, por sostenerme y apoyarme en los días en que no encontraba solución ni dirección. Su presencia ha sido un ancla y, a veces, el respiro necesario para continuar.

A Jan Carlos, un gran amigo y una de las personas más valiosas que la universidad me regaló. Su compañía, su lucidez y su manera de habitar el mundo me enseñaron el verdadero sentido de la fortaleza, la perseverancia y la fe en los propios sueños.

A Juanito, por creer en este proyecto desde el inicio y por ser el compañero en quien siempre pude confiar. Juntos construimos este trabajo de grado y en ese proceso nuestro vínculo se hizo más fuerte. Le agradezco inmensamente su amistad y su afecto.

Al Colegio Alfonso López Michelsen, por permitirnos realizar nuestras prácticas y abrirnos las puertas para aprender dentro de sus aulas. A la profesora Diana Arcos, quien nos acogió con generosidad, nos permitió conocer a sus estudiantes y trabajar a su lado. Su forma de enseñar y su calidez nos inspiraron profundamente; es una docente admirable en cada sentido, y agradecemos la luz que nos brindó en este proceso. A lxs estudiantes con quienes tuvimos la fortuna de trabajar, porque de cada unx nos llevamos un pedacito y aprendimos muchísimo. Finalmente, fueron ellos quienes se convirtieron en nuestros verdaderos maestros.

Dedicatoria

A Rosita donde quiera que esté y a donde quiera que vaya, a sus manos y el recorrido de ellas en el tiempo, en mi rostro cada vez que caía; a su incansable trabajo, sus horas sin dormir y nuestros sueños. A Toñita y su camino de herradura, al polvo en sus alpargatas y el calor de su regazo.

``Nunca se ha roto el viejo escudo que bordo mi madre, aunque es de lana ha soportado la furia del sable y el pasar del tiempo que no es tan amable...``

Samurái. (2017). Poemas para luz.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a mi Madre porque sin su trabajo y apoyo no habría llegado final de este proceso académico. A mi compañera Tatiana por el apañe, el soporte y todo lo que le he aprendido durante estos años. A mi sobrina Eliana por ser un destello de alegría y una excusa valiosa para seguir atesorando la vida. A mi abuela por dibujar el rumbo ético y estético de mis pasos. A Dracknees por sus ronroneos y su compañía en cada trasnoche. A Maucho en los chircales y a mi viejo en la Caracas. A Sarita y Totó por existir, a Alex, Gabito, Jeison, Cris, Valuu... a la banda que hizo mucho más fácil mi tránsito por la UPN. A la línea de Educación Geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional, en particular, al profesor Ricardo Ruiz Angulo por sus aportes a este trabajo, a las artes y a mi desarrollo académico. A la profa Diana Arcos y lxs chicxs de 10-1 del Alfonso López Michelsen en Bosa Recreo por su valentía. A las profas Maria Abad y Natalia Caruso, a María por guiarme de camino al cuerpo y a Natalia por ayudarme a mantenerme en la ruta de la dignidad y los compromisos políticos con la vida. A Juan Pablo, Celian y Diego por la marea Queer-Crip. Y, por último, al HipHop por el sin número de experiencias que me ha regalado, pues dan color a cada una de mis decisiones y deseos.

TABLA DE CONTENIDO

Nota gramatical:	9
Introducción.....	11
1. Antecedentes. ¿Qué se ha dicho sobre el cuerpo en la escuela?.....	13
1.1 Corporeidad Y Teatralidad: El Teatro Como Acontecimiento En La Escuela:	14
1.2 Tras las memorias y territorios corporales: cuerpo, memoria y territorio.	17
1.2.1 Frente a la relación cuerpo-memoria.....	17
1.2.2 Frente al cuerpo en la escuela.....	19
1.3 Cuerpo y representaciones visuales.	21
1.4 Cuerpo, escuela y subjetivación.....	28
1.5 Cuerpo, memoria y género.....	31
1.6 Educación en la sexualidad y espacialidades queer: puentear las diferencias y las identidades en el aula.	37
1.7 Encuentros	41
1.7.1 Exploración del cuerpo como herramienta educativa y su importancia en el contexto escolar:	42
1.7.2 Críticas a las regulaciones y prácticas de poder sobre el cuerpo en la escuela:	43
1.7.3 Resistencias y subjetividades en la escuela:	43
1.7.4 Enlaces: Herramientas, relaciones y subjetividades.....	44
2. Caracterización	53
2.1 Escenario y manual de convivencia.....	53
2.2 El Cuerpo, Las Palabras Y La Escuela:	59
2.3 Cuerpo, acuerdos colectivos, posibles fisuras o extensiones en el manual de convivencia, particularidades del trato docente y sus posibles impactos en el cuerpo de lxs estudiantes:.....	68
2.4 Lineamientos curriculares, Indicadores de logro y PEI.....	71

2.4.1 Lineamientos curriculares:	71
2.4.2 Indicadores de logro y PEI:	74
3. Planteamiento del problema	79
3.1 Pregunta	87
3.2 Objetivo general.....	87
3.3 Objetivos específicos	87
3.4 Justificación	87
4. Marco Teórico-Pedagógico y Metodológico.....	96
4.1 Primera sesión: vamos a bordo, una tormenta en el barco de lxs corpografxs:	99
4.1.1. La isla del tiempo y los eventos afectivos: relación cuerpo-espacio.....	102
4.1.2 Los temores de un naufragio: diversidad corporal y los efectos temporales.....	105
4.1.3 Vientos en contra, una embarcación con fisuras: Violencia estética autoestima y autorrepresentación	109
4.2 Segunda sesión: El mapa del tesoro perdido; el cuerpo, un territorio en disputa	113
4.3 Tercera sesión: babor y estribor, danzas y teatro los ejes del movimiento.....	118
4.3.1 Un receso antes de partir, el juego y la batalla contra el pupitre:.....	118
4.3.2 Cuerpos danzantes: el viento es una cumbia mi cuerpo es una vela	121
4.3.3 Un giro a estribor: un archipiélago de emociones y el oleaje de la expresión	124
4.4 Cuarta sesión. El testimonio de un recuento y el final de una travesía: hacia el horizonte pedagógico y las conclusiones.....	128
4.4.1 Referencias al horizonte pedagógico. Conclusiones sobre los obstáculos, los logros y las posibilidades.....	128
5. Conclusiones: evaluación, recomendaciones y posibilidades.	134
Referencias	138
Anexos	140
No.1 Acuerdos para la clase de ciencias sociales.....	140
Anexo No.2, entrevistas:	140
Conversación con Oscar.....	140
Conversación con Feliciano	141
Conversación con Diana.....	142
Conversación con Danna.....	142
Anexo No.3, secuencia didáctica:	144

Anexo No.4, diálogos del performance:..... 148

Nota gramatical:

Es importante hacer algunas aclaraciones sobre las formas de escritura y lenguaje dentro del mismo. La primera de estas aclaraciones está relacionada con el uso de la “X” en algunas palabras, aunque se pueda prescindir de ella para acentuar el género cuando la reflexión, intención o estructura del trabajo lo requiera. Por un lado, la equis tiene como intención principal reconocer la amplitud, movilidad y no binarismo en el género. De igual modo, acentuar el género no aporta siempre al binarismo; pues puede reconocer experiencias particulares invisibles en algunos trabajos académicos y el mundo cultural, político o social. Un ejemplo esto lo podemos encontrar en Rodríguez (2023):

Se usará frecuentemente las abreviaciones profe y profa., esto para denotar el rol de docentes que aportaron en el trabajo, pero también para denotar su género. La palabra “profe” también se ha generalizado con un significado masculino, al usar profa. se desajustan este significante y se enuncia otra posibilidad de nombrar a las maestras y profesoras desde su experiencia de lucha con el género. (p. 11)

Lo anterior tiene como intención no solo aclarar el uso del lenguaje dentro de este trabajo sino también para quién está escrito. Todo ejercicio de reflexión e investigación de este tipo puede llegar a ser un aporte valioso para el conocimiento universal, en este caso particular, ser insumo para la práctica educativa; para el ejercicio pedagógico. No solo busca reconocer las distintas identidades de género presentes en la escuela, sino también permitir posibilidades de cercanía para aquellas personas lectoras. Con lo mencionado anteriormente, es importante destacar lo señalado por Rodríguez (2023):

Esta provocación es política pues contesta a las enunciaciones de aquellas personas que no se enmarcan en los binarismos, entre ellas, algunxs sujetxs partícipes de este trabajo y se deja a la imaginación de la persona lectora el género que quiera posicionar. (p. 11)

Según Adelstein (2003), en su nota gramatical para el libro *¿Son obsoletas las prisiones?* de Angela Davis, en la edición de Bocavulvaria, es posible explorar otras formas de nombrar el género, evitar el binarismo masculino/femenino y con ello, el lenguaje cissexista o el androcentrismo. Existe en inglés el adjetivo *gendered* para dar cuenta del proceso de producción binaria del género en el lenguaje, una forma de producción gramatical que contribuye a la uniformidad de los cuerpos.

Esta no es una nota despreciable teniendo en cuenta el interés de esta investigación, pues la socialización tradicionalmente binaria de cuerpos en el género implica asignar desde el nacimiento roles, actitudes, prácticas e imaginarios determinantes para las corporalidades. Ampliar, incluso en la escritura, las posibilidades de identificación de género, contribuye al mismo tiempo a un ejercicio similar para las posibles diversidades corporales. Transitar, explorar o reflexionar el género es un ejercicio corporal en simultáneo. Por ello, la forma de escribir este trabajo intenta ser consecuente con sus intenciones éticas, pedagógicas y políticas.

Introducción

El tema que dio entrada a nuestro trabajo fue la pregunta sobre el cuerpo en la escuela. Profundizamos en este asunto durante nuestro paso por los antecedentes de investigación y la caracterización del contexto en nuestro lugar de prácticas: el colegio Alfonso López Michelsen, en Bosa Recreo. Con el avance de nuestras visitas notamos que la violencia corporal o estética, con todos sus matices, era un problema presente cuando preguntábamos a lxs estudiantes sobre sus cuerpos.

En respuesta a esta situación, decidimos orientar nuestro trabajo hacia la exploración e intervención pedagógica de esta problemática, pues resultaba pertinente para los intereses e incomodidades cercanos a lxs estudiantes, como también para nosotxs, en tanto constituye una apuesta política, pues es algo que pone en riesgo la integridad y dignidad de los cuerpos en la escuela, incluyendo el cuerpo de lxs docentes.

En los antecedentes identificamos investigaciones que relacionaban el cuerpo con la geografía; siguiendo esta línea, decidimos buscar aquellos estudios que además unieran el cuerpo con las artes. Así, Decidimos entonces abordar el cuerpo desde la convergencia entre las artes y la geografía para dar respuesta a la problemática de la violencia corporal. Además, durante la caracterización y posteriores visitas se hicieron evidentes otras manifestaciones de violencia como el racismo, la transfobia y la gordofobia, lo que nos llevó a incorporar el concepto de diversidad corporal como un eje teórico que estructurara y orientara nuestro trabajo.

Nos propusimos diseñar una secuencia didáctica para el reconocimiento de la diversidad corporal que integrara prácticas artísticas con habilidades geográficas dirigida al

grado 10-1 del colegio. La secuencia se compuso de cuatro actividades: recorrer y reconocer nuestros propios cuerpos; observar y analizar los cambios corporales a lo largo de la historia; movilizar nuestros cuerpos y el espacio en la escuela; y construir una pieza artística que nos permitiera compartir y retroalimentar nuestra experiencia. Cada actividad fue pensada desde las pedagogías anti-normativas y sensibles, pues se enfocan en la unión entre movimiento y expresión, entre cuerpo y educación. Este enfoque implica darle un peso importante a la experiencia, por esto la secuencia didáctica se organizó para abordar los contenidos y las reflexiones a través de las prácticas artísticas con la intención de desarrollar habilidades geográficas. Así, los contenidos están dispuestos con el objetivo de desarrollar habilidades que nos permitan dar respuesta al problema planteado en el trabajo.

Nuestro recorrido teórico empezó con los antecedentes, donde se encuentran algunas reflexiones sobre el eje geográfico del trabajo. Posteriormente este eje geográfico quedó finalmente determinado por la ejecución de la secuencia didáctica. Dado que ya existía un análisis geográfico sobre el cuerpo en la escuela, centramos nuestro estudio en la violencia estética, la relación cuerpo-espacio y el papel de los afectos. Tres textos fueron la base para este recorrido: pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación de Jordi Planella, Lo que puede un cuerpo, de Rubén Darío Yépez Muños, sobre la artista de performance María José Arjona; y El cuerpo en Colombia, un estado del arte sobre cuerpo y subjetividad de Nina Alejandra Cabra y Manuel Roberto Escobar.

Nuestra metodología de investigación fue en su totalidad cualitativa. Comenzamos con algunas entrevistas generales, diseñamos la secuencia y la ajustamos en el camino según nuestras necesidades investigativas y las necesidades propias del grupo. Describimos cada actividad en compañía de algunas reflexiones teóricas que sustentan su desarrollo, y

por último retroalimentamos el recorrido y sus tropiezos en conjunto. Las evidencias de cada actividad y del montaje final se registraron en una bitácora, publicada en una página web. Nuestra metodología de investigación tiene como objetivo articular la práctica pedagógica con la reflexión teórica, utilizando el efecto de la secuencia en nuestros cuerpos y nuestro testimonio como forma de presentar los resultados.

El trabajo se estructura en seis capítulos, que incluyen antecedentes, planteamientos, desarrollo y conclusiones. Invitando al lector a navegar por un viaje de autoexploración corporal. Les animamos a sumergirse en estas páginas con la curiosidad de quien explora su propio cuerpo, cuestionando estereotipos y descubriendo nuevas formas de ser y estar. Que esta lectura sea una travesía hacia la empatía y la comprensión, un recorrido que nos invite a celebrar la diversidad corporal. Gracias.

1. Antecedentes. ¿Qué se ha dicho sobre el cuerpo en la escuela?

Para empezar, es importante saber el origen de los apuntes y consideraciones que presentaremos en este apartado. En su mayoría son tesis de pregrado, una de maestría y un artículo. Dentro de estos trabajos podremos ver reflexiones propias de las ciencias sociales y las artes sobre el tema. Si bien existen libros y otros artículos sobre cuerpo y educación, esta selección de tesis nos permite ver, específicamente, la relación entre cuerpo y escuela. Dichos trabajos se componen de resultados prácticos y sus reflexiones teóricas permiten recorridos sobre definiciones, relaciones conceptuales y caminos metodológicos. También son desarrollados en su totalidad en la ciudad de Bogotá D.C. Por último, este documento

será el resumen y análisis de una matriz donde dejamos toda la información. Tal matriz quedará a disposición para su revisión de ser necesario.

Para no extender este ejercicio mencionaremos el contexto, algunos conceptos y una, dos o tres consideraciones de cada trabajo sobre el cuerpo en la escuela.

1.1 Corporeidad Y Teatralidad: El Teatro Como Acontecimiento En La Escuela:

Empecemos entonces por el artículo de Fredy Oswaldo González Cordero, con el título “Del cuerpo a la corporeidad”, su hilo conductor será la cercanía entre corporeidad y teatralidad. Es el resultado de un ejercicio teatral desarrollado en la Escuela Normal Superior María Montessori, donde se involucraron estudiantes y habitantes de calle cercanos al espacio escolar. En el artículo están expuestas las particularidades del ejercicio, pero para nuestro interés cabe apuntar cómo el impacto de la teatralidad parte de un ejercicio de transposición corporal, es decir, poner a los estudiantes en los zapatos de un habitante de calle.

Para entender mejor lo anterior, presentaremos las definiciones de teatralidad, cuerpo y corporeidad propuestas en el artículo. En cuanto a la teatralidad, González (2015) menciona:

Decido cambiar mi vestido con Hernán, el ñero del Fucha. Entonces las ladillas y el olor putrefacto ahora sí envuelven mi apariencia. Allí está el desafío de ser otro aparentándolo. No obstante, ese paso como ser humano me ubica como una teatralidad en superficie porque soy indigente, pero soy profesor; soy ñero, pero

discurro convencionalmente por una vida cómoda. Bueno, otro maquillaje, al fin y al cabo. (p. 20)

Si bien la anterior no es una definición concreta, resulta suficiente para establecer un puente con la de corporeidad: “El lugar primero por excelencia donde ocurre la cultura, así como el lugar a través del cual la personalidad humana ejerce los intercambios sociales de la sensibilidad, del pensamiento, de la acción” (Rico, 1998, citado en Gonzáles, 2015, p. 51).

De lo anterior, podemos decir que la corporeidad es utilizada como herramienta de la teatralidad: esta pide prestada una corporeidad ajena, con parte de su experiencia, para explorarle o re-significarle desde el cuerpo propio; en este caso el cuerpo de un profesor.

Definir el cuerpo nos permitirá aterrizar y unir elementos de las reflexiones anteriores. “El cuerpo como nuestro punto de vista sobre el mundo”: de esta manera somos seres espaciales y temporales, no solo simples objetos en el mundo como lo dice González (2015). La dimensión espacial y temporal propuesta por Gonzáles en relación con el cuerpo deja claro el peso de la corporeidad como una forma particular de “estar en el mundo”. La teatralidad, aparece entonces, como una herramienta en la que pueden manifestarse distintas corporeidades con el objetivo de dotar al cuerpo de otras dimensiones espacio-temporales. “En este sentido, el cuerpo es entendido como el ámbito existencial de la cultura” (Gonzáles, 2015, p.17).

Como ya pasamos por las definiciones, ahora es posible aterrizarlas en consideraciones concretas sobre el cuerpo en la escuela. Las reflexiones de este artículo surgen de una intervención artística en la escuela llamada *La nave de los locos* (al final de

este documento dejaremos el enlace para consultar el material). Esta intervención no fue en estricto sentido una obra de teatro, pues el público no fue invitado; fue una situación que ocurrió en medio de todo e integró a las personas previo sin aviso. Tampoco fue interpretada por profesionales del teatro, sino por personas circundantes o habitantes del espacio escolar. Es por eso que titulamos este apartado “*El teatro como acontecimiento en la escuela*” y tiene que ver con la siguiente metodología desarrollada en el ejercicio:

Para nuestro caso, el referente mayor son los testimonios visuales y escritos del trabajo de campo sobre los habitantes de calle y los juegos escénicos creados a partir de la imagen: “La nave de los locos” de Brugel. Se crearon imágenes que arrojaron como resultado artefactos y acciones expresivas. Entendiendo que tal producción surge en un contexto específico y con unos actores y unas acciones precisas, así las condiciones de significación la ubican en otro lugar, tal vez lejano a los lugares de circulación artística (salas de teatro) que para nuestro caso denominamos piezas alegóricas en tanto su experiencia atraviesa las subjetividades de los co-creadores y, en alguna medida, para la escuela se vuelve un “acontecimiento” (González, 2010, p. 17)

Al revisar la cita anterior, podemos ver como esta intervención fue un espacio donde las personas involucradas pusieron en juego sus subjetividades y también su cuerpo. “En este sentido, el teatro puede contribuir a crear nuevas formas de experiencia. Desde este lugar abandona los lugares formales para adentrarse en ser un cuerpo performativo. Es desde allí desde donde interviene la forma sensible de la experiencia.” (González, 2015 p.17). Podemos decir que el ejercicio artístico no solo pone en juego las subjetividades y el cuerpo de sus co-creadores a través de la corporeidad teatralizada; al poner los cuerpos en

juego, en este tipo específico de escenario, también puede tener impactos significativos en los espectadores. Por otro lado, como se origina en un contexto específico, también puede contribuir a nuevas formas de pensarse el espacio y los cuerpos que le habitan. Es así como el ejercicio permite integrar nuevas experiencias al cuerpo, es decir, “formas particulares de estar en el mundo”: nuevas corporeidades.

1.2 Tras las memorias y territorios corporales: cuerpo, memoria y territorio.

Esta tesis de pregrado de Angie Carolina Ramírez con el título *Tras las memorias y territorios corporales. Narraciones sobre los cuerpos de los y las estudiantes de nivel 12 del Centro Educativo Libertad* tiene como hilo conductor las relaciones entre cuerpo, memoria y territorio. Es posible abordar los conceptos por separado, pero el objetivo mismo del trabajo es argumentar su relación. Por nuestro interés sobre el cuerpo en la escuela, presentaremos estas relaciones conceptuales, así como algunas consideraciones de la autora sobre el espacio escolar.

1.2.1 Frente a la relación cuerpo-memoria

Es importante, entonces, hablar de las convergencias existentes entre de la memoria como emoción, recuerdo y reflexión sobre el territorio, y cómo, a partir de las relaciones sociales, se construye el medio cultural y nos construimos como sujetos partícipes de ese entorno. (Ramírez, 2020, p. 20).

Podemos partir de aquí para considerar que el medio cultural y las identidades tienen su origen en las relaciones entre cuerpos, es decir, relaciones territoriales. A continuación, un ejemplo de la relación cuerpo-memoria: “las nociones de violencia física y

sexual que miembros de las AUC cometieron contra las mujeres en el caribe colombiano. En él se evidencia una construcción de cuerpos resistentes y arraigados al territorio.” (Ramírez, 2020, p.23).

A su vez, la memoria, el medio cultural y las relaciones sociales tienen impactos en los cuerpos, de aquí la relación entre cuerpo y territorio. Castro (2005) traza un mapa de los desafíos que se encuentran los sujetos al pasar de habitar un área rural a una urbana, los cambios corporales, sociales y los imaginarios espaciales, mientras que Comandú (2012) habla de las percepciones corporales a través de pensamientos, acciones, territorios y espacios en los que el cuerpo y los cuerpos habitan y cómo por medio del performance, el cuerpo visibiliza una identidad, siendo el cuerpo la cartografía (Ramírez, 2020, p.23). En esta cita se menciona, al mismo tiempo, la relación entre cuerpo e identidad.

Al hablar de territorio, la autora agrega al espacio como mediador de su reflexión: “Aguiluz (2004) pone a la luz la memoria y el cuerpo como mutuamente ligados y desde esta perspectiva incluye al espacio como mediador de ambos siendo cuerpo-memoria realidades espaciales” (Ramírez, 2020, p. 23).

Antes de cerrar este apartado conceptual, quisiéramos abordar la definición de cuerpo propuesta por la autora, para después concluir con un concepto que decidimos nombrar *territorios corporales*. Tras un recorrido por distintas propuestas, el cuerpo, para este trabajo, se entiende cómo:

Un conjunto de experiencias que no se pueden encasillar, por el contrario, se debe ver como el lugar de enunciación personal, que está permeado por dinámicas sociales y culturales que adquieren un significado particular, por ejemplo, para mí

danzar es liberar el cuerpo, mis sentidos y pensar, mientras que para otra persona el danzar solo significa mantener su cuerpo en estado activo.” (Ramírez, 2020, p. 36)

Verle como un conjunto de experiencias nos lleva hacia la síntesis teórica de este trabajo.

En el concepto de *Territorios corporales* se resume la relación entre cuerpo, memoria, territorio e identidad; es una reflexión fruto de la práctica pedagógica propuesta en el trabajo. Los territorios corporales existen cuando:

El territorio se corporiza a través de la enseñanza de saberes, experiencias sociales, memorias que reconocen en el cuerpo prácticas simbólicas que exhiben sentires culturales, desde la vestimenta, accesorios, entre otros elementos que nos permiten generar prácticas definidas, desde el momento de levantarnos hasta irnos de nuevo a dormir. De esta forma el cuerpo se convierte en territorio, en él se plasman reflexiones, cambios gustos e identidades, que nos permiten distinguirnos unos de los otros. (Ramírez, 2020, p.28).

Ahora mencionemos tres elementos a considerar para este trabajo frente a la relación entre cuerpo y escuela. En los anteriores párrafos vimos cómo los cuerpos son capaces de crear territorios o como los territorios pueden materializarse en los cuerpos. También como la memoria puede contribuir a la construcción de un territorio a través de los cuerpos y su identidad.

1.2.2 Frente al cuerpo en la escuela

Las indicaciones son reafirmadas en los manuales de convivencia e incluso en las construcciones de los PEI. En estos documentos se proponen prácticas estáticas que coartan

la creatividad, regulan al cuerpo y el sentido de libertad de expresión de los y las estudiantes. Las instituciones educativas toman estos cuerpos biológicos y los dotan con saberes y normas que les permitan encasillarse en una sociedad, parece ser que las instituciones se adiestran los cuerpos para el trabajo, homogeneizar y construir con rigidez formas de pensar y actuar. (Ramírez, 2020, p.37).

De esta relación existen otras formas de producción corporal, como el género en la escuela. Estrada y García (2000, como se citó en Ramírez, 2020) hablan de cánones femeninos y masculinos adquiridos y contruidos a partir de subjetividades, procesos económicos y productivos, que permiten demostrar los acontecimientos y hábitos de la sociedad colombiana. De igual forma, Scribano (2013, como se citó en Ramírez, 2020) describe la construcción de los cuerpos en torno a las políticas, emociones, sentidos y sensibilidades capitalistas que promueven relaciones sociales y estéticas en relación de géneros. (Ramírez, 2020, pp. 19-20).

Por otro lado, se menciona la importancia de los hábitos en la construcción corporal. Teniendo en cuenta lo anterior, tanto los manuales de convivencia como los PEI pueden determinar hábitos en la escuela.

En la construcción corporal, la categoría de hábito posee gran relevancia. (Rodríguez 2017, como se citó en Ramírez, 2020) describe que “El hábito cartesiano constituye el elemento clave que posibilita la implantación de determinadas regularidades en mente y cuerpo, facilitando la intervención del sujeto en ambas dimensiones.” (p. 49) Esto es logrado por medio del Hábito que promueve movimientos corporales y la memoria que proporciona un enlace entre el alma y el cuerpo. (Ramírez, 2020, p.19)

En conclusión, al entender el cuerpo como territorio atravesado por la memoria, podemos ver a la escuela como un territorio productor de otros territorios.

Para tener mayor claridad sobre cómo es visto el cuerpo en este trabajo, aunque ya lo hayamos definido anteriormente, es importante apuntar una de las definiciones de territorio y memoria expuestas en el trabajo. El territorio se concibe “como un espacio de poder dentro del marco de las relaciones sociales, que con el paso del tiempo han generado transformaciones en la identidad de quienes lo habitan” (Romero, 2017, como se citó en Ramírez, 2020).

Para hablar de memoria la autora recupera otros trabajos y dice:

Jelin (2002) afirma que la memoria es un mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos y comunidades [...] En este punto, se puede comprender que, al ser parte de un grupo social tengo memorias colectivas, que van construidas de acuerdo a momentos y emociones que el grupo social me facilita, sin embargo, en mi memoria individual tengo la facultad de decidir qué recordar, qué silenciar y qué deseo olvidar (como se citó en Ramírez, 2020).

1.3 Cuerpo y representaciones visuales.

Juan Sebastián Lozano Cárdenas en su tesis de pregrado titulada *Rayarse. Percepciones visuales del cuerpo*, realiza un trabajo de auto etnografía, donde tanto su familia como la escuela son determinantes en la relación con su cuerpo. Desde lo anterior, uno de los conceptos desarrollados en este trabajo es el de “violencia corporal” respecto a ello, Lozano dice:

Está presente en una variedad de escenarios y contextos, generando traumas y estigmas: LA VIOLENCIA CONTRA EL CUERPO. Se exige que esté siempre pulcro y simétrico, en él no debe haber intervenciones o modificaciones que no correspondan con una materia funcional al consumo. Se limita a mantener una normalidad social y a obedecer una serie de idealizaciones y prototipos de género que por poquito se convierten en mandamiento (2022, p. Introducción).

En respuesta a lo anterior, este trabajo expone un nuevo concepto. En él es posible evidenciar algunos impulsos de resistencia hacia la antes mencionada *violencia corporal*; también es testimonio de una forma particular de ver y relacionarse con el cuerpo en la infancia. El concepto es nombrado *Juegos desconcertados* y se ejemplifica en la siguiente cita:

A esta corta edad y sin razón aparente, siempre tenía el deseo de realizarme intervenciones con diferentes materiales, era completamente placentero, me rayaba con marcadores, pintura y esferos mis brazos, mis piernas, mi torso y mi rostro. Las sensaciones que tenía cuando comenzaba este juego eran insuperables, sentir el contacto con otras texturas, algunas duras otras suaves y rugosas, hasta viscosidades, causaban en mí una plena satisfacción, y casi siempre con el deseo de que estas marcas duraran para siempre, me hacían ver diferente, sentía que tenía poderes con esta transformación, podía subir el parque más rápido, cuando jugaba en la calle y en casa era imparable, además, encontraba diferentes rarezas en mí, que por ese tiempo ni siquiera sabía lo que significaba, pero amaba verme en el espejo con estas cosas y la manera en que me hacían sentir. (Lozano, 2022, p. 5)

La anterior cita da sentido al título de este segmento *cuerpo y representaciones visuales*, pues la propuesta está encaminada a visibilizar las ideas propias del cuerpo en respuesta a las imposiciones. Sin embargo, esta respuesta también es fruto de las posibilidades del medio cultural, pues la idea de modificar el cuerpo viene de allí; pero se diferencia del resto al ser fruto de la propia elección, no de una obligación. Para ilustrar las posibilidades de esta propuesta es pertinente mostrar la definición que Lozano (2022) le otorga al concepto de *corporalidad*:

Póngale cuidado y párele oreja a lo que Montenegro Medina, Ornstein Letelier, & Tapia Ilabaca (2006) nos van a decir: La corporalidad, en tanto, hace referencia más bien a la realidad subjetiva, vivenciada o experienciada; por ello está en la intencionalidad de la vida psíquica. La corporalidad es historia vital interna, madura hacia la diferenciación; en tanto cada cual tiene su propia historia individual y no se limita al volumen del cuerpo, es capaz de extenderse e incluso tomar posesión de los objetos del espacio. (p.23.)

Al poner nuestra atención en esta definición de *corporalidad*, empieza a tomar forma como Lozano (2022) define el *cuerpo*:

El cuerpo no es una máquina, el cuerpo no es una cosa, el cuerpo no es un aparato de reproducción, el cuerpo no es para siempre, el cuerpo no tiene una forma, el cuerpo no se clasifica, el cuerpo es todo y a la vez nada. (p.28)

Así, si entendemos el *cuerpo* como el recipiente de la *corporalidad*, veremos el carácter cambiante de la realidad subjetiva o experienciada y al mismo tiempo del propio

cuerpo. Cuando el cuerpo toma posesión de los objetos del espacio, hace posibles sus transformaciones y trasciende la idea de ser simplemente biológico.

Puesto lo anterior sobre la mesa, podemos avanzar hacia las consideraciones de este trabajo sobre el cuerpo en la escuela. Una de las primeras está relacionada con la identidad y las modificaciones corporales: cuando estas son señaladas como defectuosas se asume que el sujeto también lo es; en este caso, no es posible separar la mente del cuerpo. Las modificaciones también hacen parte del cuerpo y el cuerpo hacer parte de nuestra identidad, o más bien, de nuestro ser. Para profundizar en ello pasemos a la siguiente cita de Lozano (2022):

El simple hecho de tomar pintura y utilizarme como lienzo o soporte no cumplían con las normas básicas que había en mi casa y en el colegio, mi cuerpo tenía prohibido ser intervenido y se redujeron completamente mis posibilidades a experimentar y crear con lo que habitaba a diario, solo me podía preguntar ¿por qué no puedo?, ¿algo está mal conmigo?, ¿estoy defectuoso? (p. 6)

La pregunta de este trabajo va orientada tanto hacia la familia como hacia la escuela. Hace mención a las “buenas formas” del cuerpo impulsadas por su familia a partir del *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras* del pedagogo Manuel Antonio Carreño y a las normas de higiene y género en la escuela, particularmente las de depilación en educación física o pintarse las uñas siendo un cuerpo masculinizado. Menciona el castigo al cabello largo, las uñas largas o las axilas sin depilar; según este trabajo, en dicha escuela se condenaban incluso los procesos naturales del cuerpo. A continuación, se presenta un testimonio de Lozano (2022):

No sé qué paso, cuando reaccioné ya estaba en las oficinas del colegio y parecía que hubiera cometido un delito, todos estaban molestos conmigo por mis manos con esmalte, que había tomado de mi hermana a escondidas y que nadie en mi casa sabía lo que había hecho. Se me puso una nota mala, con una descripción detallada de lo que había hecho en el observador y la agenda. En este momento sentí miedo de que mi mamá y papá supieran lo que había hecho, sin embargo, sabía que mi acción no tenía nada malo, pero la presión de tener que lidiar con estas conversaciones con amigos y personas me hizo dejar de hacerlo. (p. 6)

Ya definimos el cuerpo, pero utilicemos otras propuestas para este concepto dentro del trabajo. Para aportarle nuevas luces a la anterior cita veamos otra definición del cuerpo como creador de significados:

El cuerpo ya no sólo es pensado como producto social, sino también como generador de significados intersubjetivos (D'Angelo, 2010, como se citó en Lozano, 2022). No basta con los conceptos tradicionalmente instaurados, que tratan de racionalizar y delimitar la variedad de posibilidades que este tiene (p.22).

Otro trabajo reciente que no solo utilizó la dimensión plástica de las artes, sino también el teatro y la danza junto con el yoga fue el de *El cuerpo, las artes y la escuela: una reflexión pedagógica desde el cuerpo como eje transformador en el colegio IED El Jazmín*. Con las reflexiones allí expuestas podemos dar cuenta del potencial de las artes como herramienta pedagógica para el desarrollo socioemocional de lxs estudiantes. El movimiento, la expresión artística y el cuidado se articulan en el proceso de aprendizaje propuesto por este trabajo para establecer un vínculo entre el cuerpo y la escuela.

Encontramos aquí un abordaje cercano a lo propuesto por nosotrxs en la caracterización del espacio y de allí surgen dos preguntas: ¿Cómo ser alguien sano psicológicamente, a pesar de las palabras, acciones y enseñanzas tóxicas heredadas de la sociedad, la cultura, la familia y la escuela? ¿Cómo podemos ver más allá de la belleza física? (Fonseca, Duque & Díaz, 2024, p. 32)

En nuestro apartado *El cuerpo, las palabras y la escuela* también problematizamos, de igual forma que Fonseca, Duque y Díaz, sobre el inconveniente de las palabras, acciones y enseñanzas culturales impuestas a los cuerpos en la escuela. Ellxs retoman a Moreno y Ospina en un artículo sobre la experiencia corporal en el aula:

La escuela ha sido entonces una especie de galería donde se normalizan y se instalan esos cuerpos que llegan con capas de diferentes tipos. Los autores mencionan que “allí se configuran unos collages corporales que recrean afecciones de diferentes maneras, ya sea desde sus gestos, desde sus alejamientos o desde sus palabras que son corporeizadas.” (Moreno y Ospina, 2022, pp. 64 –83).

Vimos que además de las palabras, este trabajo también tiene en cuenta las acciones, las enseñanzas, los gestos y los alejamientos como determinantes en la interacción de los cuerpos en la escuela.

Se sitúa al arte, entonces, como un facilitador de experiencias funcional al proceso de enseñanza-aprendizaje y a su contribución al autoconocimiento y el autocuidado de los cuerpos en la escuela. El enfoque en el cuidado en este trabajo es el resultado de una serie de experiencias artísticas que permiten el acercamiento entre estudiantes, lo cual tienen

efectos en la percepción de su propio cuerpo, pero también el trato hacia el cuerpo de los demás. Fonseca, Duque & Díaz (2024) señalan:

“La pedagogía del cuerpo” destaca la importancia de integrar el cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo que el conocimiento no solo se adquiere intelectualmente, sino también a través de experiencias corporales y sensoriales. En nuestra práctica esta perspectiva permitió explorar la conexión entre el cuerpo y las emociones, fomentando el autoconocimiento y el autocuidado. (p. 52).

A partir de las disciplinas que utilizan a lo largo del trabajo, tratan distintas dimensiones corporales: con el yoga la dimensión espiritual y anímica; con el breaking la dimensión física y del movimiento; y con el teatro y las artes plásticas, la dimensión emocional. Sobre esto, los autores afirman:

Al incluir disciplinas como el yoga, el breaking, el teatro y las artes plásticas; brindamos a los estudiantes la posibilidad de comprender y experimentar el cuerpo como una herramienta fundamental de expresión, aprendizaje y construcción de identidad. El cuerpo, en este enfoque, no es simplemente un objeto físico, sino un espacio de subjetividades y experiencias. (Fonseca, Duque & Díaz (2024, p. 53)

Las habilidades para la vida que obtiene el cuerpo en este trabajo nos permiten ver en las artes una posibilidad pedagógica valiosa para tratar la problemática de acoso y discriminación presente en el Colegio Alfonso López Michelsen. Al ser dos espacios y contextos distintos, incluso los mismos objetivos y preguntas de este trabajo podrían arrojar resultados distintos. Aun con la contribución presentada en este apartado donde las artes

aparecen como facilitadoras de la autoestima, la auto aceptación, una relación más positiva con la corporalidad o la exploración autentica y significativa de emociones, seguimos preguntándonos: ¿Por qué estudiantes de grado décimo y once en un colegio con un particular enfoque en las artes, como el Alfonso López Michelsen, aún siguen presentando problemas con su cuerpo cuando se encuentran en relación con otros cuerpos en la escuela? Parte del horizonte de nuestro trabajo ya ha sido abordado por Fonseca, Duque y Díaz. No obstante, todavía nos queda abordar las artes como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje con la lupa puesta en la diversidad corporal y la dimensión espacial propuesta por la geografía.

1.4 Cuerpo, escuela y subjetivación.

Ahora realicemos un acercamiento a *La escuela como Dispositivo Pedagógico de Subjetivación: Relación Cuerpo-Escuela-Subjetividad y Manifestaciones de Resistencia*, una tesis de maestría de María Fernanda Guzmán Puentes, desarrollada en la institución educativa Atabanzha. Para iniciar, veamos la hipótesis de este trabajo. pues puede darnos un respiro, ya que los conceptos siguientes pueden ser un poco confusos. Guzmán (2018) señala que:

El presupuesto del que se partió siguiendo a Michel Foucault (1988) fue: las prácticas y discursos presentes en la escuela, moldean la identidad y activan ciertas formas de ejercer el poder para permitir la consolidación de procesos de subjetivación en el espacio institucional. (p. 14)

Foucault será el autor más presente en este trabajo. Muchos de sus conceptos serán acogidos y situados por la autora. En el trabajo anterior sobre *cuerpo, memoria y territorio*

también estuvo presente, pero con menor regularidad. Desde el título mismo, tenemos una definición y es la de escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación.

La autora dialoga a otros autores como Zuleta (1995), quien plantea que en la escuela confluyen tres líneas de fuerza en concreto: “el saber, poder y el deseo”. Ya sabemos entonces que la escuela es vista como un dispositivo de subjetivación, veamos la definición de “dispositivo” que menciona Guzmán (2018).

Desde Foucault, Agamben (2005, 2006) y Deleuze (1990), coinciden en que un dispositivo en sí, es una “red de relaciones que se establece entre discurso, cosa y sujeto” comprendiendo esta red como lo social donde todos los elementos están asociados de modo tal que no pueden ser definidos ni pensados sin ponerlos en relación los unos con los otros”. (García, 2011, como se citó en Guzmán, 2018)

El resultado entre discurso, cosa y sujeto puede entenderse como subjetivación. A través de la disciplina y el discurso pedagógico, la escuela construye redes sociales para la subjetivación, es decir, la construcción de sujetos. Definamos desde este trabajo qué es un sujeto entonces: “lo que resulta entre los seres vivientes o sustancias y los dispositivos” (Agamben, 2006, como se citó en Guzmán, 2018). Para seguir aclarando nuestras dudas sobre las partes constitutivas de un dispositivo definamos de igual forma disciplina: “mediante métodos el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas” (Foucault, 2002, como se citó en Guzmán, 2018). De la disciplina pueden surgir los códigos regulatorios de conducta, también mencionados en este trabajo.

Veamos ahora cómo se materializan los dispositivos de subjetivación en la escuela, podemos verles como: “pupitres, discursos de infancia, formaciones, manuales de convivencia, tiempos y espacios, llamados de asistencia e identidades patrias asociadas a la categoría de invención del hombre moderno.” (Guzmán, 2018, p. 24). Es posible darse cuenta que tienen dos dimensiones, un material o una discursiva, pero ambas apuntan al mismo objetivo: la construcción de sujetos. De la relación entre discurso, cosa y sujetos nos queda la pregunta por la “cosa”, la cual podría estar vinculada con el espacio y a su vez con el cuerpo. Frente al cuerpo la autora nos propone dos caminos teóricos:

Desde el concepto de Barrera (2011), Foucault, concibe el cuerpo como “el vehículo del ser, es el ser mismo en manifestación a través del movimiento, [...] deliberar en lo humano es pensar llanamente en lo corporal, espacio donde la relación con el mundo se traza en términos de construcción histórica” (p. 10). Concepto en el cual se destaca el cuerpo como el medio a través del cual el ser humano se comunica con el entorno en el cual existe.

Se resalta igualmente el acuerdo que plantea Butler (2002) desde su reflexión, para comunicar cómo se construyen las fronteras que lo constituyen y le han dado un sentido a las prácticas y saberes sobre el cuerpo, según los diferentes ideales del ser humano y de la sociedad. (p.49)

Así como en el cuerpo es la materialización del ser en la historia y de las prácticas y saberes que reflejan de lo ideal para el ser humano y la sociedad, Guzmán (2018) puntualiza que es en el cuerpo donde se materializa el poder. Frente a la escuela, la autora deja algunas propuestas en el aire, pues según este trabajo si bien existen dispositivos de

subjetivación, estos se enfrentan a resistencias en la escuela. Frente a la relación entre dispositivos, sujetos y cuerpos la autora menciona:

Tendría que ver con el papel fundamental que cumple el cuerpo como lo tangible, donde se ejerce el poder que sería lo no tangible, pero visible en las marcas y acciones; el cuerpo materializa los efectos de los dispositivos para producir y visibilizar posiciones interiorizadas de sujeto o formas de ser. (Guzmán, 2018, p.37).

Para cerrar es importante darles un espacio a los resultados de este trabajo, relacionados con las resistencias antes mencionadas:

Como resultado del proceso antes descrito, se mostró cómo el cuerpo se convierte en un lugar de resistencia ante ciertas formas que manifiestan el ejercicio del poder imperante en la IED Atabanzha, así como las acciones de los sujetos que allí se encuentran, haciendo visibles subjetividades diversas y la necesidad del reconocimiento de éstas en la escuela para el emprendimiento de nuevas labores subjetivas, más pertinentes, menos violentas y basadas en el respeto por la diferencia. (Guzmán, 2018, p. 25).

1.5 Cuerpo, memoria y género.

Aprovechemos este trabajo para profundizar en el género dentro de la escuela y su relación con el cuerpo, sin dejar de lado el importante papel de la memoria. Esta tesis de pregrado de Gilly Tatiana Silva Niño, titulada *¿Is my body still a battleground?: El ejercicio de la memoria como constructora de la identidad sobre el cuerpo*, tal vez nos ayude a aclarar algunas dudas. Para iniciar la autora sostiene que: “El cuerpo no es (entonces) «un

ser sino un límite variable, una superficie cuya permeabilidad será políticamente regulada, una práctica significativa dentro de un campo cultural en el que hay una jerarquía de géneros y heterosexualidad obligatoria» (Butler, 2001, como se citó en Silva, 2018). Esta definición nos introduce en la discusión sobre las jerarquías de género; en el tema de la heterosexualidad obligatoria profundizaremos con el siguiente trabajo. Para situar esta jerarquía en la escuela nos será de gran ayuda la siguiente cita:

En esta construcción de pares dicotómicos de lo femenino y lo masculino como construcción moderna que sexualiza y jerarquiza a las sujetas y sujetos, afirma Valeria Flores (2008) que el hombre quedó asociado y marcado por lo objetivo, universal, racional, abstracto, lo público y la mente; mientras que la mujer se ve caracterizada en este imaginario por lo subjetivo lo particular, lo emocional, lo concreto, lo privado y el cuerpo. (Silva, 2018, p. 10)

La definición de escuela sigue siendo en este trabajo la de dispositivo de poder, comparable con la familia, en tanto ambas regulan la conducta y obligaciones culturales asignadas a los cuerpos. Ya hemos mencionado la reducción biológica del cuerpo en trabajos anteriores, pero ahora veamos esta reducción y su relación con el sistema sexo/género. Desde este sistema operan los dispositivos de poder, anulan la diferencia y determinan la producción de sujetxs en la escuela. definamos entonces, como se conciben en este trabajo el género y sexo. Frente al sexo Silva (2018) nos dice:

Butler (2002) afirma que la categoría *sexo* es normativa, es lo que, según Foucault, compone el “ideal regulatorio”. De tal forma, que el sexo no solo se convertiría en una norma en sí misma, sino que, a su vez, es parte de una práctica que se convierte en reguladora, que, a su vez, produce cuerpos que gobiernan y su fuerza reguladora

se manifiesta en el poder de producir: demarcación y diferenciación sobre los cuerpos que controla. A partir de ahí, Butler menciona que lo que constituye el carácter fijo del cuerpo será material y que, la materialidad se convierte en el efecto más productivo del poder. De tal forma que no hay manera de interpretar al género sólo como una construcción cultural que simplemente se impone sobre una superficie de una materia. (pp, 27–28)

El sexo no es solo el ideal corporal desde el cual se producen sujetos, según la cita anterior, también es reproductor, pues es la base biológico-material donde se sostienen las jerarquías de género.

Cuando dijimos que anulaba la diferencia nos referimos, precisamente, a todo aquello que se salga de ese molde corporal propuesto por la regla. Para enfatizar en esto, continuamos con las definiciones y ahora nos ocuparemos del género, según este trabajo:

Teresa de Lauretis (1989) es un conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales. Es decir, es un dispositivo en el sentido foucaultiano muy situado en lo social. Así mismo, acerca del género, Butler (2002), afirma que es un acto performativo, por lo tanto, no solo produce, sino también reproduce arquetipos de ser mujer y hombre, restringido por las condiciones biológicas de su cuerpo, naturalizándolo y que, de esta manera, se ubique al sujeto en una esfera específica, con el patrón que naturalmente le corresponde, haciendo que el sujeto se encuentre determinado con la característica natural de su biología y anatomía. Es decir, Butler sitúa al género como espacio en disputa. (Silva, 2018, p. 10).

Los efectos mencionados al inicio de la cita son producto del antes mencionado, *ideal regulatorio*, sostenido por el discurso sobre el sexo. Al mencionarlo como discurso, aclaramos que no tiene una base material, es discursiva y podemos identificarla en todo lo dicho sobre ser hombre o mujer. Cabe preguntarnos si materialmente los cuerpos solo manifiestan dos sexos o si este binarismo sea el efecto de dispositivos discursivos sostenidos por la escuela, la familia, la historia, las relaciones sociales y la cultura mediante el género. A continuación, un ejemplo de esta relación entre cuerpo-género y biología en Silva (2018):

Los autores señalan en su investigación, que es tendencia reproducir los estereotipos naturalizados del ser varón y el ser mujer, por lo tanto, en sus resultados, encuentran que muchos de los estudiantes naturalizan y relacionan el pene con las características de ser hombre: fuerte, competitivo, voraz; situando a su contraparte, relacionando la vagina con las características esenciales de ser mujer: delicada, cariñosa, comprensiva. (Cuestas, Escobar, Gari & Mendoza, 2003, como se citó en Silva, 2018).

Volvamos a las consideraciones sobre el cuerpo en la escuela, para aterrizar estas reflexiones: el cuerpo “como materia simbólica es objeto y producto de imaginarios sociales” (Silva, 2018, p. 10). Los cuerpos de las y los estudiantes que circulan en la escuela se encuentran seducidos por la cultura en medio de coacciones, libertades y constantes conflictos. En el juego de la sexualidad, la moralidad y el cuidado, se da a entender que el cuerpo no es sólo carne y hueso, sino que se halla en un fenómeno social e histórico que lo llena de significaciones y configura los procesos de identidad corporal.

Retomemos un ejemplo donde operan estereotipos de género para mantener las relaciones jerárquicas en los procesos de escolaridad:

Asimismo, en otro ejercicio de investigación, Morgade y Kaplan (1999) en su artículo *Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género*, se propusieron indagar acerca de las representaciones del rendimiento del otro sexo y del propio rendimiento en las áreas de las ciencias exactas, dando a conocer que las mujeres atribuyen sus dificultades para aprender las matemáticas a elementos propios, afirmando que “les cuesta”; los varones, le imputan al hecho de no estudiar lo suficiente, sin poner en duda (en ningún momento) su capacidad de aprendizaje. (Silva, 2018, p. 20).

En este sentido, podemos evidenciar la materialización de estos estereotipos y la intención de mantenerlos, cuando según este trabajo se da mayor importancia a materias relacionadas con las ciencias exactas, pero no a aquellas relacionadas con la educación corporal. Silva (2018) menciona que:

Scharagrodsky (2007) señala, que existen razones de peso para justificar este imaginario: imponer el poder de la razón sobre el cuerpo de los estudiantes y la aparente construcción de un currículo escolar, en el que se privilegian saberes relacionados con la escritura, la geografía, matemáticas e idiomas, pero, se menosprecian, saberes relacionados con la corporalidad. Pareciera ser, que los cuerpos que transitan por los salones de clase, resultan siendo repositorios de los saberes imperantes que llevan un sello racionalista que evita, a toda costa modificar su estatus, con relación a otros saberes (educación física y artes) incluidos en el currículo escolar. (p. 19).

Otra forma de evidenciarlo es la relación de algunas disciplinas concretas en el currículo con el género y el cuerpo de lxs estudiantes:

Cuerpos que, por un lado, se encuentran militarizados (en el área de la educación física) y los cuerpos sentimentalizados (área de las artes). Es así, como se menciona anteriormente que el cuerpo se silencia en el currículo que se da en la educación escolar formal. Lo dicho anteriormente, se expresa en el valor tradicional y binario que se le da cuerpo, desde lo físico, relacionado con el alto rendimiento y la competencia, desde una mirada androcéntrica, y desde la expresividad y la reflexividad interna que constituyen el vínculo con la feminidad, el arte, se define con lo delicado, sensible e irracional. (Silva, 2018, p. 20).

Es por todo lo anterior que este trabajo propone el punto de fuga de estas regulaciones corporales en la memoria y su relación con la identidad. Para ilustrar este propósito veamos primero como se define la memoria en este trabajo:

como una construcción colectiva (Halbwachs, 2004), donde la práctica social, aporta a la construcción del pasado y del presente. En este sentido, se interpreta el pasado continuamente en el presente, permeando la construcción de realidades. En este marco, Piper y Troncoso (2015) sugieren que la relación entre memoria y género, se ha orientado principalmente al estudio de la especificidad de los mecanismos de la memoria y los contenidos de los recuerdos en cada género. (Silva, 2018, p. 22).

Desde la anterior definición podemos encontrar relaciones estrechas con el propósito de este trabajo y su apuesta por la memoria como un medio para sanar, reconstruir y resignificar identidades anuladas. Es por ello que la propuesta se sitúa como:

un ejercicio de compartir la memoria con «la intención de desestabilizar los marcos interpretativos dominantes y crear otros nuevos, en los cuales sean comunicables diferentes sentidos del pasado, de la sexualidad y del género. Es también un trabajo de mutua constitución de la identidad, en la medida en que resalta rasgos de identificación entre quienes comparten una «rareza» y rasgos de diferenciación con “otros” que han sido construidos como «normales».» (Ramírez, 2007, como se citó en Silva, 2018).

1.6 Educación en la sexualidad y espacialidades queer: puentear las diferencias y las identidades en el aula.

El trabajo de Rodríguez sobre espacialidades queer no solamente recoge reflexiones espaciales desde lo queer, también pone en cuestión varias veces el cuerpo y esto es entendible cuando su interés está puesto en la educación sexual. *El cuerpo en la escuela* es el tema que utilizamos para buscar referencias y a partir de ellas trazar el horizonte investigativo de nuestro trabajo. Si leemos el título: *Puentear Las Diferencias y Las Identidades en el Aula*, muchas de nuestras inquietudes quedan disueltas y de cierta forma hasta resueltas. Pero decidimos seguir explorando y de la mano de este trabajo hacernos aún más preguntas sobre lo que sucede con el cuerpo en la escuela. Ya en primer lugar a través de Val Flores, Rodríguez (2023) nos pregunta por nuestros cuerpos en el aula, por el cuerpo de lxs educadores:

Porque lxs educadores tienen un sexo, dicen el sexo, todo el tiempo, aunque digan que no lo hacen (p. 4). [...] Es así como el cuerpo docente cumple un papel fundamental en la educación sexual, en la proliferación de políticas corporales y sexuales, y en la economía de la norma heterosexual y los afectos de lxs estudiantes. (p, 24).

Esta es la primera consideración sobre el cuerpo en la escuela dentro del trabajo la cual dibuja la relación entre corporalidad y docencia. Quisimos iniciar con esta relación para situar y reafirmar al cuerpo, en particular al cuerpo docente, como productor de sentidos sobre corporales en la escuela. Repasemos algunas consideraciones ya tratadas en el trabajo anterior sobre el papel de la educación corporal en el currículo, pero ahora dentro del campo específico de la geografía y un debate relacionado con la división cartesiana cuerpo/mente:

Se generaliza que la mente es masculina y, por ende, racional, objetiva y crítica. Mientras que el cuerpo es femenino, pasional y emocional, lo que explica su división sustentada en el género. (Valentine, 2001, como se citó en Rodríguez, 2023, p.68).

Aquí Rodríguez hace visible la relación entre el sistema sexo/género y el dualismo cartesiano. A través de algunxs autorxs, se nos dice que esta relación permite la creación de una norma CisHetero sexual que: “regula la importancia que la sociedad le da a ciertos cuerpos” (Rodríguez, 2023, p. 70). El autor también recupera a Butler (2002) para mencionar que de esta forma se crean cuerpo que importan y otros que no, “mientras que aquellos que son abyectos muchas veces ni siquiera son considerados cuerpos, pues sus características no-normativas no importan en la sociedad” (Rodríguez, 2023, p. 70).

Ya vimos cómo el sistema sexo/género configura rígidos moldes para clasificar, ordenar y orientar los cuerpos y que lxs docentes son un referente importante para la identidad y corporalidad en la escuela. También nos mostró que el dualismo mente/cuerpo tiene efectos geográficos: organiza espacialmente los cuerpos a través de normas y beneficia a unos sobre otros. Teniendo lo anterior en cuenta, Rodríguez (2023) nos muestra el concepto de *abyección*, el cual permite situar aquellos cuerpos e identidades fuera de los moldes tradicionales. Según Longhurst (2001, como se citó en Rodríguez, 2023), la *abyección* se expresa de la siguiente manera:

Las personas cuyos cuerpos se consideran desordenados o fuera de control (discapacitados, embarazadas, lactantes, sucios, maricones, gordos, ancianos, pobres) suelen ser marginados como portadores ilegítimos de conocimientos geográficos [...] La *abyección* es el afecto o sentimiento de ansiedad, aversión y repugnancia que el sujeto tiene al encontrarse con ciertas materias, imágenes y fantasías -lo horrible- a las que sólo puede responder con aversión, náusea y distracción (p. 69).

En otra consideración, Rodríguez nos propone ver el cuerpo como una de las escalas espaciales más cercanas. Recordemos que los cuerpos abyectos “suelen ser marginados como portadores ilegítimos de conocimientos geográficos”, muchos cuerpos o experiencias corporales no se reconocen y así perdemos una importante área cartográfica para el análisis del espacio. También perdemos una posibilidad pedagógica y política si no nos detenemos a pensar en el cuerpo y sus relaciones espaciales:

El cuerpo como primera escala también tomó relevancia al relacionarlo como un medio de comunicación, como un territorio de experiencias o como un lugar de

disputa en el que pueden hacerse evidentes los estereotipos corporales. (Rodríguez, 2023).

Hemos reflexionado hasta aquí sobre la relación entre el cuerpo, el sistema sexo/género y la norma CisHetero Sexual, el Dualismo Cartesiano y sus impactos corporales y geográficos, como consecuencia de lo anterior, la existencia de cuerpos abyectos y estereotipos como medio para marginalizarlos. También repasamos recién la idea del cuerpo como la escala más cercana que tenemos para trabajar sobre geografía en la escuela. Ahora con ayuda de Butler, Rodríguez nos lleva hacia una forma de ver espacio y lugar a través de la performatividad:

La concepción de performatividad propuesta por Butler (2007) es retomada para dialogar sobre la identidad de los lugares y su papel en la producción de corporalidades, “En lugar de considerar el espacio y el lugar como lugares preexistentes en los que se producen actuaciones, algunos de estos estudios sostienen que las propias actuaciones corporales constituyen o (re)producen el espacio y el lugar” (Valentine, 2001, como se citó en Rodríguez, 2023).

Por último, las múltiples dimensiones posibles dentro del espacio gracias a las consideraciones sobre la interseccionalidad en el trabajo de Ramírez nos permiten reflexionar sobre el papel de las relaciones de poder en la escuela y como estas relaciones pueden ser “igualitarias u opresivas” y materializarse en el espacio (Valentine, 2001, cómo se citó en Rodríguez, 2023). Dichas relaciones, como ya lo podemos inferir de anteriores reflexiones están determinadas, en parte, por la diferencia y la identidad. “Los cuerpos marcan distintas experiencias en los lugares y a partir de las diferencias corporales surgen

los prejuicios, la discriminación y la opresión social” (Valentine, 2001, Como se citó en Rodríguez, 2023, p. 70).

Con las reflexiones de Valentine, Rodríguez nos propone desde la visión interseccional una definición corporal. Es importante apuntar que, a pesar de la discriminación y la opresión social, la interseccionalidad aparece como una alternativa pedagógica y política para observar el cuerpo. Si el sistema sexo/género tiende a utilizar la diferencia como medio para la discriminación y la opresión, la interseccionalidad la sitúa como una característica geográfica del cuerpo, es decir, todo un universo escalar dentro del espacio: “la interseccionalidad posibilita ver los cuerpos como algo múltiple, fluido y situado en espacios concretos”. (Valentine, 2001, cómo se citó en Rodríguez, 2023).

Dentro de la anterior cita se define al cuerpo como algo múltiple, fluido y situado. Después de hacer un recorrido por varias definiciones, Rodríguez (2023) llega a una muy cercana a la propuesta por Valentine:

McDowell (2000) propone que el cuerpo se trata del espacio en el que se localiza el individuo, y sus límites resultan más o menos impermeables respecto a los restantes cuerpos [...] lo cual da indicios de la inmaterialidad, permeabilidad y fluidez de los cuerpos. (cómo se citó en Rodríguez, 2023, p. 68).

De esta manera, después de varias reflexiones, este trabajo nos brinda antecedentes pedagógicos y geográficos relacionados con el cuerpo en la escuela.

1.7 Encuentros

Hasta el momento, la lectura y el análisis de los seis trabajos expuestos en el apartado anterior nos permiten identificar que existen distintos tipos de discursos, interrogantes y propuestas que suelen presentarse de manera común al hablar de corporalidad o cuerpo en la escuela.

De igual manera, podemos evidenciar que en estas investigaciones lxs autorxs difieren en cuanto a perspectivas o niveles de análisis teóricos y disciplinares. No obstante, notamos que estas disparidades no responden a posibles disputas o discursos herméticos; por el contrario, muestran la gran variedad de reflexiones y preocupaciones que pueden surgir desde diferentes disciplinas, lo cual permite considerar un horizonte de posibilidades al investigar sobre este tema. A continuación, presentaremos algunos de los lugares en común entre los textos.

1.7.1 Exploración del cuerpo como herramienta educativa y su importancia en el contexto escolar:

Todxs lxs autorxs reconocen la importancia del cuerpo en la escuela y cómo, desde ese lugar en específico, las experiencias corporales tienen un impacto significativo en la construcción de la identidad de lxs estudiantes y en la manera como se tejen las relaciones sociales entre los diferentes miembros del contexto escolar:

Trabajos como “Del cuerpo a la corporeidad”, “Tras las memorias y territorios corporales”, “El cuerpo, las artes y la escuela” y “Rayarse” abordan la importancia de reconocer la corporalidad desde lo subjetivo y susceptible a las condiciones particulares de cada experiencia y contexto. En estos trabajos lxs autorxs resaltan cómo la corporalidad está atravesada por vivencias y memorias individuales o colectivas. Además, proponen que

desde ejercicios artísticos y de memoria los cuerpos pueden dar sentido a sus identidades desde la diversidad y la empatía.

1.7.2 Críticas a las regulaciones y prácticas de poder sobre el cuerpo en la escuela:

Todos los textos coinciden en la perspectiva de que la escuela es un espacio donde se ejerce poder sobre los cuerpos de lxs estudiantes a través de normas, reglas y discursos. Lxs autorxs manifiestan estar de acuerdo con que estos dispositivos, además de limitar y controlar las diferentes formas de expresión identitaria de lxs estudiantes reproducen o refuerzan ideas discriminatorias que ellxs replican a través estereotipos.

De igual manera las propuestas y reflexiones de las investigaciones confluyen en que la sexualidad es un eje fundamental que debe tenerse en cuenta al hablar de corporalidad, sobre todo en la escuela donde los procesos educativos necesitan reconocer las experiencias humanas de manera integral e interseccional; de esta manera las instituciones podrían garantizar una educación inclusiva efectiva.

1.7.3 Resistencias y subjetividades en la escuela:

Se evidencia un acuerdo general entre todxs lxs autorxs al hablar de los diferentes procesos de resistencia y subjetividades alternativas de lxs estudiantes. En las diferentes investigaciones hay apartados específicos para hablar de las diferentes formas de resistencia que lxs estudiantes encuentran para hacerle contrapeso a las normas que regulan sus identidades y sus expresiones corporales. Además, postulan desde diversas áreas del conocimiento la importancia de que estas resistencias identitarias tengan posibilidades de desarrollo en la escuela.

Este desarrollo es posible desde experiencias individuales y también desde el aula, donde el ejercicio enseñanza-aprendizaje, acompañado de la labor docente, puede aportar de múltiples maneras constituir formas más amables de habitar la escuela. Se mencionan ejercicios desde las artes, la memoria y la geografía para habitar el cuerpo desde otros sentidos o dimensiones.

Como se mencionó con anterioridad, al poner en diálogo a estxs autorxs no encontramos discrepancias muy significativas, pues cada trabajo aborda la corporalidad y la escuela desde posiciones críticas y reflexivas solo diferentes en sus enfoques disciplinares. Por el momento este asunto no representa mayor factor de complejidad, por el contrario, nos permite expandir el panorama frente a las múltiples formas que puede brindarnos un escenario educativo (independientemente del aula) para pensarnos la relación entre corporalidad y escuela.

1.7.4 Enlaces: Herramientas, relaciones y subjetividades.

Hemos hecho un recorrido por los encuentros de lxs autorxs propuestos en nuestros antecedentes, ahora quisiéramos encargarnos de revisar los enlaces entre: *el cuerpo como herramienta educativa, regulaciones-relaciones de poder y resistencias-subjetividades*. En el trabajo *El cuerpo, las artes y la escuela* al exponer los resultados de su práctica es posible reconocer el cuerpo como un elemento presente en distintas dimensiones del proceso educativo. Este es solo un ejemplo en nuestros antecedentes sobre la posibilidad del cuerpo como herramienta educativa. Los resultados finales de este trabajo nos mencionan que:

A través de la reflexión sobre la corporeidad, se evidenció que una mayor conciencia del cuerpo potencia la autoestima y la auto aceptación de lxs estudiantes. Al integrar prácticas artísticas como el yoga, el breaking, el teatro y plásticas, se logró cultivar una relación más positiva con la corporalidad, permitiendo a los estudiantes explorar sus emociones de manera auténtica y significativa. (Fonseca, Duque & Díaz, (2024), p. 101)

Este ejercicio nos muestra, que más allá de las practicas particulares, el cuerpo es la herramienta que posibilita, en el caso del trabajo mencionado, la autoestima, auto aceptación, una mejor relación consigo mismxs y distintas formas de explorar sus emociones. Ya vimos en la geografía o la memoria una posibilidad para explorar estas dimensiones corporales en el apartado sobre *El cuerpo como territorio* o en el de *Cuerpo, memoria y género*. También, cómo desde la voluntad propia, sin mediación de la escuela, se pueden llegar a explorar otras dimensiones corporales como en el trabajo de *Rayarse*.

De igual forma, otras corporalidades traídas a través del performance crean mundos de posibilidades y formas distintas de leer el cuerpo como en el apartado sobre *Corporeidad y teatralidad*. Todas estas son manifestaciones del cuerpo como una herramienta educativa, aunque es al mismo tiempo el objeto y propósito de la educación. Estos trabajos nos permiten verle no solo como herramienta, objeto o propósito sino también como posibilidad. De igual forma fueron antecedentes suficientes para comprender que en el cuerpo está la memoria, la geografía, las artes, el poder y la rebeldía.

El cuerpo, entonces, puede ser una herramienta constructora de posibilidades, para la educación y la vida, la nuestra, la de nuestrxs estudiantes, la comunidad educativa etc. Nos interesa seguir resaltando la importancia de no hablar del cuerpo en singular porque así

no se presenta en la escuela, por eso el cuerpo no solo puede ser importante en lo individual sino también en lo colectivo. Un cuerpo consiente de su dimensión colectiva también es consciente de un mayor número de escalas espaciales, esto recordando el interés geográfico de nuestra propuesta.

Pensando en la importancia del cuerpo para la educación aparecen entonces los siguientes enlaces: *las regulaciones-relaciones de poder y las resistencias-subjetividades*. Estos elementos están unidos con un sentido, un sentido que también está presente en los antecedentes que recogimos: en el apartado sobre *Cuerpo, escuela y subjetivación* y en el de *Espacialidades Queer*. Si bien las reflexiones siguientes podrían estar presentes en otros antecedentes de forma implícita, es en estos dos trabajos donde más se problematizan.

En el capítulo *Michel Foucault, Semblanza*, parte del programa “Toma Única” de La Pedagógica Radio, el Profesor Luis Fernando Marín acompañado por el Profesor Ricardo Ruiz Angulo trata algunas ideas de Foucault que nos serán de ayuda para seguir tejiendo nuestros enlaces. Entonces abordaremos algunas obras de Foucault con ayuda del profesor y veremos cómo se relacionan con nuestro planteamiento del cuerpo como herramienta y posibilidad para la educación y la vida. Llegaremos a ver como los dispositivos de control y dominación propuestos por Foucault también sugieren resistencias en el plano cultural y no solamente político o económico como lo menciona el Profesor Marín (en Ruiz Angulo, 2020, 43:36). Esto es importante porque varias de las violencias que presentaremos en nuestra caracterización están aparecen, en buena medida, dentro del plano cultural.

Comencemos por una de las primeras afirmaciones del profesor Marín: Foucault afirmaba en *Las palabras y las cosas* (1966) que el hombre era una invención reciente y

como invención también, quizá, estaría pronto a extinguirse. (en Ruiz Angulo, 2020, 11:10).

Hablando de invenciones, podemos decir que el cuerpo es algo así como lienzo, donde estos inventos son expuestos e impuestos. Durante el capítulo, Marín nos habla de las epistemes como un concepto importante en Foucault, y podríamos considerar estas epistemes como el estilo, la corriente o el movimiento artístico que se va dedicar a pintar los lienzos. La episteme va a determinar el tono, la luz, aquello que está bien o está mal, aquello que tiene espacio o no, lo bello y lo despreciable.

Siguiendo con nuestra metáfora, entonces existen distintas paletas de colores, distintos dispositivos: conjuntos de palabras, símbolos o fuerzas que utiliza el poder a través de las epistemes para dar forma a su obra. Según Marín en *La Historia de la Sexualidad*, Foucault: “hace una presentación de los dispositivos de poder que tomaban al sexo como caballito de batalla y que después se denominan dispositivos de sexualidad” (en Ruiz Angulo, 2020, 17:54). En el trabajo sobre *Sexualidad y Espacialidades Queer* Rodríguez propone varias reflexiones a partir de distintxs autorxs sobre el funcionamiento de estos dispositivos de sexualidad; algunas de estas reflexiones, traídas por Butler a propósito de Foucault también están presentes en nuestro apartado sobre *Espacialidades Queer*, realizado a partir del trabajo de Rodríguez. No perdamos de vista esto, porque hace parte de nuestro enlace sobre *regulaciones-relaciones de poder*.

Consideremos que: como en algunas épocas, no todas las personas pueden pintar; o más bien ser reconocidas como artistas o sus obras como arte. Aún hoy existen debates sobre aquello considerado como arte o no. Del mismo modo, algunas obras puestas en nuestros lienzos fueron retiradas porque existían dentro de ciertas epistemes donde no eran

consideradas deseables. Eran despreciadas, perseguidas e incluso se les intentaba desaparecer. Según Marín:

En *La Historia de la Locura*, Foucault establece la relación entre el poder y el saber (los regímenes de verdad). La locura no es algo en sí y su valoración cambia según el contexto histórico dependiendo de los regímenes de saber-poder. Es en el régimen contemporáneo donde es considerada como una enfermedad mental, en el pasado era considerada como sabiduría o posesión de los dioses; estaba integrada a los lazos sociales y no era objeto de encierro o de la ciencia médica. (en Ruiz Angulo, 2020, 24:50).

Las epistemes, para Foucault poseen regímenes de verdad y estos regímenes hacen que las personas no cuestionen el orden establecido. Las leyes, el ejercicio de la política por parte de los estados, la violencia o la economía pueden ser formas impositivas de estos regímenes de verdad. Sin embargo, la cultura, la identidad, la identificación, la moral, la religión o las artes también funcionan como dispositivos de las epistemes para imponer su forma de ver el mundo.

Imaginémonos que nacemos en una galería de arte de la cual no podemos salir: solo algunas pocas pueden pintar, el tamaño de los lienzos es el mismo y el estilo de las obras es igual. Como todo allí es tan homogéneo, la piel, sus tonos y sus formas se confunden con las pinturas y adecuan a ellas. Cuando aparece algo diferente es anulado de cualquier manera. Pensemos que también pueden aparecer otras galerías donde otras epistemes se encargan de pintar, pero pueden ser suprimidas, desvalorizadas o anuladas por el poder.

Según Marín, Foucault “hace la historia de occidente desde lo que el régimen de saber-poder estigmatiza: la locura, la enfermedad, la criminalidad, la homosexualidad. Para

Foucault el discurso es una práctica y la práctica es un discurso; discurso y practica aparecen como símil en su obra.” (en Ruiz Angulo, 2020, 35:35).

Ya volveremos sobre la última idea. Antes de eso vemos que hoy aparecen nuevos estigmas ante nosotrxs, en la calle, el mundo y la escuela; aunque no muy lejanos a los propuestos por Foucault. Por ejemplo, antes la homosexualidad fue considerada “enfermedad” y después “desviación”. Hoy ya superadas en alguna medida estas formas de verla aparecen la moral, sostenida por todo un régimen heterosexual, a considerarle aún como algo despreciable.

Marín menciona que para Foucault “el poder individualiza y Totaliza, tiene estrategias para esto como también para la identificación y el agrupamiento.” (en Ruiz Angulo, 2020, 43:00). Esto es de especial interés para nosotrxs porque muchas de las discriminaciones en la escuela siempre están presentes en cuerpos individuales, pero totalizados por el género, la raza, la clase, la nación o la apariencia física. De este modo crea identidades o grupos de identidades que tienden a segregar a otras, cuerpos que repelen otros cuerpos.

Siguiendo con la idea de las identidades, Marín dice que en Foucault: “Las identidades parecen como camisas de fuerzas en las relaciones de poder y dominación” (en Ruiz Angulo, 2020, 43:26). Aquí ya es posible notar el importante papel de la cultura, porque dentro de las relaciones de poder se crean estos grupos totalizantes que individualizan las identidades, pero a su imagen y semejanza. Mientras que a aquellos cuerpos lejos de sus modelos corporales se les discrimina, persigue, señala y margina. Por desviarse un poco de las formas permitidas, de los tonos, por utilizar los pinceles incorrectos, por estar en un lienzo de un tamaño distinto; incluso por atreverse a pintar.

Ya podemos saltar a nuestro siguiente enlace sobre *resistencias-subjetividades* y dejar por un momento de lado las malas noticias. Volvamos a una idea mencionada unos párrafos atrás, aquella idea de Foucault decía que el discurso es una práctica y la práctica es un discurso. Intentemos encontrar el cuerpo escondido detrás de esa idea, ya que parece estar detrás de todo. Ya hablaremos más sobre el impacto de las palabras sobre el cuerpo, pero por ahora digamos que el discurso es una práctica siempre impuesta a uno o muchos cuerpos. Dicho esto, podemos decir que el cuerpo también es una práctica o muchas porque allí habitan muchos discursos.

Nuestra propuesta quiere enfocarse en las prácticas artísticas y las geográficas también, para darle sentido a nuestro propósito nos seguirá ayudando el profesor Marín contándonos otra idea de Foucault. “En las clases recogidas Foucault menciona los procesos de subjetivación: los procesos del gobierno de si frente al gobierno de los otros.” (en Ruiz Angulo, 2020, 43:47). Los procesos de subjetivación son importantes para el cuerpo porque nos regalan un poco de independencia, si le ponemos una pisca de geografía nos dan un sentido propio y cercano de lugar; le permiten a nuestro cuerpo manifestarse en el espacio como una particularidad y no solo como una forma más. Nos permiten nombrarnos, definirnos, situarnos; incluso sin llegar a identificarnos.

El proceso de identificación, hace parte de las reglas del grupo, una regla del gobierno de lxs otrxs para hacer parte de este; es un dispositivo que mantiene a nuestro cuerpo y su identidad fijos en el espacio. El oficio de definirnos, de námbranos, situarnos, de darnos forma a nosotrxs mismxs, hace parte del gobierno de si mismx.

Según Foucault en palabras de Marín, “la base de la construcción del sentido cultural es el lenguaje, el discurso, las formas en que nos definen y quien tiene el poder de

definición es el polo dominante.” (en Ruiz Angulo, 2020, 44:45). Si regresamos a nuestra metáfora, ese polo es quien creó una galería para encerrar todas las obras posibles junto para decirles como verse, moverse o ser. Ese polo es quien tiene el pincel y pinta los lienzos, aún, con un manual lleno de reglas, es quien retira los lienzos diferentes de la galería para que nadie les vea.

Según Marín, Foucault nos dice que: “El polo dominado advierte que el poder ya no funciona en términos de acción-reacción, sino que funciona en términos de construirnos un campo de acción en el que incluso el polo dominado tiene la ilusión de la libertad: contrarrestar el diseño de campo de acción, contrarrestar la idea del que el poder es el que define la situación, el que construye el lenguaje.” (en Ruiz Angulo, 2020, 45:00) Ya dijimos que los procesos de subjetivación son importantes para el cuerpo porque nos dan algo de independencia, aunque sea ilusoria igual que la libertad para Foucault. Decimos “algo” de independencia porque no lo decimos en sentido individualista, justamente Marín hace hincapié en construirnos (en plural) un campo de acción.

Marín menciona que para Foucault las identidades creadas dentro de los dispositivos de poder tienen la capacidad y posibilidad de subvertir el orden impuesto. Seguimos hablando de identidades en plural, justamente para sacar de la ecuación el impulso totalizante. Porque según Marín: “En contra de los regímenes de verdad Foucault también está interesado en hacer visibles los regímenes de enunciación: allí esta sofisticadamente toda la relación de poder.” (en Ruiz Angulo, 2020, 45:36). Allí en los regímenes de enunciación, en algo tan cercano al cuerpo, encontramos el reflejo de un impulso que intenta hacer de los cuerpos una masa uniforme, utilizando los mismos procesos de subjetivación como un dispositivo para suprimir la diferencia.

Volvamos a nuestra metáfora: es como si, dentro de esta galería cada lienzo fuese obligado por ley a decir cada tanto sus medidas, su contenido, su paleta de colores y las formas en su interior. También estaría obligado a delatar a cualquier otro lienzo que se saliera de las características específicas estipuladas por el grupo y el dueño. Sin embargo, volviendo a las buenas noticias, según Marín, Foucault “propone unas resistencias donde nos preguntemos quienes somos y porque somos lo que somos dadas las relaciones de poder.” Desde aquí podríamos entonces continuar hacia nuestro enlace sobre subjetividades-resistencias.

Si el grupo totalizante aparece, así como en la galería o en el aula, como un régimen de verdad (incluso desde sus lugares de enunciación-subjetivación) los cuerpos, desde sus propios regímenes de enunciación, preguntándose por sí mismos y su lugar dentro de las relaciones poder, pueden tener la posibilidad de nombrarse a ellxs mismos y cuestionar la “verdad”. Quitarse la camisa de fuerza de la identidad determinada por otrxs, tomar conciencia de su cuerpo en relación y ubicarse en relación a otrxs sin perder el control de sí mismos. Es cierto que las epistemes y los dispositivos de poder a favor de la dominación han creado regímenes de verdad que determinan el lugar de los cuerpos en el mundo. Pero no hay que perder de vista la posibilidad de los cuerpos para constituir nuevas epistemes, sean estas serviles a la dominación o no.

Nuestra metáfora puede entonces tener otros colores: cuando casi como parte de un sueño o una ilusión, tal vez, las formas dentro de las pinturas se hicieran torso, brazos, piernas, manos, ojos, nariz, orejas, cerebro, pies y decidieran arrebatarse el pincel a quien lo tenga y hacer del salón un lugar completamente diferente; con otras posibilidades. Cuando por fin salieran del lienzo y desearan pintar las paredes de alrededor y se encontraran con

otrxs en el camino, ahora con colores distintos; cuando por fin vieran a lxs otrxs. Cuando por fin vieran a lxs otrxs tendrían que empezar de nuevo; juntxs y fuera del marco. Empezarían de nuevo porque, en la galería, aparecerían nuevos límites, ubicaciones, posibilidades de movimiento, de expresión, de interacción. Aparecerían junto a las nuevas convenciones cartográficas y prácticas artísticas que solo aumentarían el número de posibilidades espaciales.

2. Caracterización

2.1 Escenario y manual de convivencia

El escenario escolar donde se desarrollará nuestro trabajo de grado será el colegio Alfonso López Michelsen, es una institución educativa de carácter distrital ubicada en la localidad de Bosa al sur occidente de Bogotá. Esta institución presta sus servicios desde el nivel de preescolar hasta grado once en jornadas divididas entre mañana y tarde. Para nuestros intereses particulares realizamos una revisión de su manual de convivencia, con el objetivo de rastrear disposiciones formales tales como: normas, deberes y derechos que puedan incidir de manera directa o indirecta a la corporalidad de lxs estudiantes.

El colegio se ubica en la UPZ 87 El Tintal, una zona caracterizada por la distribución de estratos socioeconómicos entre uno y dos. Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio:

Está ubicado en la Ciudadela El Recreo al occidente de la Localidad de Bosa en la UPZ 87 el Tintal, en la Carrera 98B con calle 74-68, al sur limita con el canal Tintal IV, al norte con el parque público el portal del sol, al oriente con el patio SITP del Masivo Capital de San Bernardino y occidente con el conjunto Villas de Vizcaya

Súper lote 7. Además, se encuentra dentro de otras zonas importantes de la localidad, como son la ciudadela parques de Bogotá, Santiago de las Atalayas- ciudadela el Porvenir y el barrio la Libertad, así como predios de Cundinamarca tras el recorrido del río Bogotá. Está cerca a límites no residenciales y al otro extremo del río Bogotá hacia el norte tiene cercanía con el municipio de Mosquera (Alfonso López Michelsen IED, 2024, p. 5.)

Las localidades aledañas son Soacha al occidente del colegio, Kennedy al oriente y Ciudad Bolívar, junto al río Tunjuelo, al sur. Uno de los lugares resaltado en nuestras entrevistas fue el complejo de conjuntos residenciales Parques de Bogotá pues varixs estudiantes habitan en esta zona al occidente del colegio y manifiestan que es un largo trayecto (desde la calle 73sur a la 85sur aproximadamente); algunxs se movilizan en bicicleta. Otro dato a considerar es el tipo de propiedad que para esta UPZ en su mayoría no está sujeta el régimen de propiedad horizontal, para estratos dos y uno es un área de unidad residencial con un promedio de 102 m² en propiedad no horizontal según datos de la Alcaldía Mayor en el año 2013. Para profundizar más sobre aspectos particulares, zonas circundantes, actividades económicas, percepción de seguridad etc. Recomendamos la consultar el PEI 2024 referenciado en esta investigación.

Es necesario conocer la identidad institucional del colegio y sus objetivos generales en cuanto al perfil de estudiante que busca formar. El colegio Alfonso López Michelsen tiene como lema la frase: “una vida para la excelencia” según el manual de convivencia esta institución vela por la garantía de una educación de calidad que promueva la formación de sujetos “integrales con habilidades y valores para ser puestos en práctica en el ejercicio de una vida digna, enmarcada dentro de la democracia y los derechos humanos” (p.11) en

esta misma línea la institución establece como su misión brindar a los estudiantes una educación integral, basada en competencias socioemocionales, cognitivas y culturales donde se integren los valores institucionales, la expresión artística, las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico como herramientas para la vida y para fortalecer su formación como seres líderes, sensibles, conscientes de su contexto, y transformadores de su realidad (p.13).

En estrecha relación con lo anterior el colegio emplea como modelo y enfoque pedagógico algunos de los principales aportes del psicólogo ruso Lev Vygotsky, estos son: el enfoque histórico cultural y la zona de desarrollo próximo. En el capítulo correspondiente al Sistema institucional de evaluación (SIEE) se menciona que los planteamientos de Vygotsky fueron elegidos ya que permiten trazar la ruta hacia “una vida para la excelencia” pues sus principios fundamentales de relacionar el ejercicio enseñanza-aprendizaje con el desarrollo progresivo de las capacidades cognitivas y afectivas de cada individuo, resultan idóneos para el colegio teniendo en cuenta su propósito de formar individuos integrales y conscientes de su contexto y realidad. Los anteriores planteamientos igualmente se ven reflejados en el énfasis de la institución, ya que promueve el arte y las habilidades comunicativas desde distintas estrategias en el ciclo de formación. Desde la primaria hasta los últimos grados los estudiantes exploran entre danza, teatro, artes plásticas y música, al iniciar grado noveno cada estudiante debe elegir alguna de estas áreas para profundizar en ella durante su ciclo de educación media.

El especial interés y la apuesta que la institución tiene sobre las artes tiene como resultado un espacio idóneo en el que podremos desarrollar nuestro trabajo investigativo, en las visitas realizadas hemos tenido la oportunidad de conversar con los maestros de estas

áreas, observar muestras artísticas de los estudiantes y lo más importante conversamos con ellos para saber cómo ha sido su experiencia y su proceso de acercarse o reforzar sus habilidades por medio de la expresión artística. A continuación, algunas fotos de exposiciones y montajes de lxs estudiantes dónde se refleja este enfoque:

Figura 1. *Énfasis artísticos del Colegio Alfonso López Michelsen*



Nota: La imagen está dividida en cuatro secciones que representan los énfasis artísticos del colegio: (arriba izquierda) Artes Visuales; (arriba derecha) Danzas; (abajo izquierda) Teatro; (abajo derecha) Música. Fuente: Fotografía propia y fotografías del perfil institucional en Instagram ([entrelazadx 2.0](#))

Otra de las estrategias pedagógicas del colegio para cumplir su plan educativo institucional es el proyecto de convivencia “PIGMALION”, desde este se busca construir un ambiente de convivencia sano donde predomine el respeto, la comunicación asertiva y que a su vez potencialice en lxs estudiantes capacidades para la resolución de conflictos y

la construcción de paz. En el artículo 13 del manual de convivencia se presenta este proyecto y se menciona que:

Tiene como base la transversalización del currículo con los ejes de: ddhh, habilidades socioemocionales, justicia escolar restaurativa, enfoque de género, capacidades ciudadanas, derechos sexuales y reproductivos, plan escolar de gestión del riesgo y adaptación al cambio climático, teniendo como propósito integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje” (p.17)

Lo anteriormente mencionado es relevante en nuestro ejercicio puesto que se evidenció que en las más de 180 páginas del *manual de convivencia* las palabras: *cuerpo*, *corporalidad* y *diversidad* se mencionan de manera implícita. Por ejemplo, en los artículos donde se exponen los proyectos y normativas que regulan y trabajan por la convivencia en la escuela es donde más se hace alusión al cuerpo y a la necesidad de protegerlo desde los enfoques de derechos humanos, respeto por la diversidad, enfoques de género o de justicia reparativa.

Por otro lado, en este manual se refieren al cuerpo no solo desde un discurso de cuidado y protección, pues desde el capítulo IV se hace mención del mismo, ahora desde el control y la regulación, esto puede ser evidenciado en la normativa que hay respecto al correcto uso de los uniformes, a pautas de higiene y presentación personal o disposiciones sobre situaciones de embarazo. No obstante, existe de igual manera un apartado en el que se deja constancia de que lxs estudiantes pueden elegir que uniforme usar de acuerdo a su identidad sexual y de género.

En cuanto las secciones que explican las faltas leves o graves se expone la importancia del autocuidado y la necesidad de que lxs estudiantes se alejen de conductas cómo: consumo y/o porte de cigarrillos, bebidas alcohólicas o sustancias psicoactivas, generar y/o participar en conductas en las que predomine la agresión física o actividades de índole sexual.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede reflejar que la institución propende desde determinados aspectos tener en cuenta la corporalidad de sus estudiantes, sobre todo en lo que respecta a la apariencia o protección de la integridad, aunque también se mencionan aspectos como la identidad, el género, la diversidad y las condiciones de discapacidad.

Ahora bien, es necesario realizar un ejercicio de observación e implementar instrumentos de recolección de datos que nos permitan comprender como en la cotidianidad estas normas y derechos se materializan en el contexto escolar, pues es de igual importancia conocer las perspectivas y opiniones que tienen lxs estudiantes frente a estos dispositivos que de una u otra manera pueden incidir de manera negativa o positiva en su experiencia.

Existen iniciativas de participación para dar voz y posibilidad de decisión a lxs estudiantes y demás personas de la comunidad educativa. Un ejemplo relacionado con el uniforme y el cuerpo en consecuencia es una votación para cambio de uniforme que se relazó recientemente en la institución, los resultados de esta consulta pueden encontrarlos en la página oficial del colegio. Un aspecto interesante a considerar en este ejercicio son las razones para su realización, según el documento: “Diversos integrantes de la comunidad educativa (padres de familia y docentes) manifestaron su deseo de que se modificaran los uniformes de los estudiantes por prendas deportivas, por razones de seguridad en el entorno escolar, comodidad y teniendo presente que algunos de ellos, permanecen en el colegio

durante todo el día porque asisten a centros de interés, media integral entre otros” (Alfonso López Michelsen, 2025). La consulta por el cambio de uniforme finalmente ganó y tuvo gran acogida por parte de la comunidad educativa con un porcentaje significativamente mayor para los votos a favor del cambio.

2.2 El Cuerpo, Las Palabras Y La Escuela:

Uno de los puntos importantes a considerar sobre el cuerpo durante nuestra observación, fue la incomodidad para hablar sobre este tema en el aula. Cuando se propuso un ejercicio sobre autopercepción corporal dentro del salón se manifestó incomodidad para llevarlo a cabo. Por esta razón este ejercicio de observación inicial tuvo como insumo algunas entrevistas individuales o en grupo realizadas fuera de clase.

Esta incomodidad según lo observado puede estar relacionada con la vulnerabilidad del tema particularmente en espacios públicos como el aula. Esto es interesante porque muchas conversaciones dieron frutos en grupo, pero esto se dio fuera del aula durante las entrevistas. Veremos en este apartado que el matoneo o bullying atraviesa el cuerpo en forma de comentarios o burlas. No es posible decir que solo el aula es un espacio, tal vez, inseguro para hablar de estos temas, pues en varios espacios y momentos en la escuela puede estar presente.

La cuestión de este tema en aula es la exposición que podría poner en situación de vulnerabilidad a algunxs estudiantes. Si bien no se mencionó el acoso directo como una constante, el tema de los comentarios y burlas sobre el cuerpo sí estuvo allí. Unx de lxs

estudiantes mencionaba en la entrevista que prefería tomarlo como broma si era entre amigos, pero llegaba a afectarse bastante si el comentario venía de alguien externo.

Lo que se intuye de una afirmación así es la existencia de un límite entre el consentimiento dado a un grupo de amigos para tratar ciertos temas personales y un comentario externo que sin este consentimiento puede llegar a lastimar bastante a nivel emocional. Esto teniendo en cuenta la posibilidad de que dicho comentario o burla tenga detrás la intención de afectar, aunque aún sin ella lo logre. De este modo, la pregunta por el cuerpo en la escuela está mediada constantemente por comentarios externos; sean de amigos o no.

Los comentarios que nos llevan a las anteriores reflexiones tenían relación con el peso corporal. Por un lado, existía una incomodidad explícita por el comentario, del otro la intención de querer modificar el peso por decisión propia y al mismo tiempo por el comentario externo. Queda preguntarse cuál de las dos tuvo mayor influencia en la decisión, la decisión propia o la influencia externa. Es importante apuntar que el determinante de la decisión propia fue llegar a tener un cuerpo delgado, como sinónimo de “salud”. Veamos que en cualquiera de los dos casos la gordofobia está presente. Para este trabajo usaremos la definición que Magdalena Piñeyro (2020) le da al término el término gordofobia:

La gordofobia es el odio, rechazo y violencia que sufren las personas gordas por el hecho de ser gordas. Es una discriminación que está cimentada sobre prejuicios respecto a los hábitos, costumbres y salud de las personas gordas, los cuales se nutren de la creencia de que el cuerpo gordo responde a una falta de voluntad o de

autocuidado, de no hacer el esfuerzo suficiente para ser delgado, motivo por el cual merece “castigo” o rechazo. (p, 20)

Dicho esto, es importante tener en cuenta que las entrevistas tomadas en cuenta para las anteriores consideraciones fueron hechas a estudiantes con cuerpos masculinizados. Sin dejar de lado el anterior apunte sobre la gordofobia, aunque en algunos de las entrevistas siguientes el tema del peso no es mencionado de forma explícita veremos que también está presente. Esto es importante pues emerge el género como una variable dentro comentarios similares, pero con detonantes o consecuencias distintas.

Como vimos antes una de las personas masculinizadas asumió el comentario sobre el peso corporal a través de la idea de “salud”. Por otro lado, sin mencionar el tema del peso corporal una estudiante feminizada manifestó incomodidad con los estándares de “belleza” donde no siente encajar y como esto afecta su forma de relacionarse con otras personas. En esta entrevista no menciona nada sobre algún comentario o burla sobre el peso de forma explícita, pero si deja clara la existencia de algunas barreras para integrarse de forma cómoda cuando existen diferencias físicas. Es decir, la reacción es aislarse; alejarse.

Esta misma preocupación la manifiesta otra estudiante feminizada, en la entrevista señala una relación entre los comentarios sobre su peso corporal en la antigua escuela y las dificultades para relacionarse con otras personas durante esta nueva experiencia escolar. Tal vez no podríamos intuir de inmediato que la *gordofobia* estuvo presente también dentro de la incomodidad por los estándares de belleza señalada por estudiante anterior, pero sí, que los comentarios o burlas sobre el cuerpo afectan las relaciones interpersonales de lxs alumnos. El consentimiento está de nuevo presente y se resalta en otra de las entrevistas:

que este tipo de comentarios no fueron solicitados. Incluso existe algún nivel de conciencia sobre el impacto que tales expresiones pueden tener en las demás personas.

Teniendo en cuenta el punto de las relaciones interpersonales y como pueden ser afectadas por este tipo de comentarios o burlas sobre el cuerpo, podemos considerar dos nuevos elementos. Primero, al preguntar por la relación del cuerpo con el espacio varios estudiantes mencionaron que el colegio tenía poco espacio para moverse. El juego e incluso posibilidad de tener lugares para estar en soledad resultan difíciles en estas condiciones.

La misma estudiante afectada por el matoneo desde su anterior escuela mencionó que le resulta más cómodo estar sola; una situación tal vez difícil de mediar considerando la falta de espacio. En segundo lugar, al preguntar por el énfasis en artes y el papel del cuerpo en estas clases, estas parecen ser un espacio de posibilidades que realmente disfrutan. Por ejemplo, al hablar de teatro o verles en danzas tienen una posibilidad de movilidad corporal mayor, limitada en el descanso por la densidad poblacional o las actividades que se realizan en el patio y la planta baja del colegio; único lugar disponible para estar durante ese tiempo.

La necesidad de soledad, según lo observado en la entrevista a esta estudiante, no está necesariamente ligada a una imposibilidad o no disposición de hacer amigos, sino por el nivel de exposición pública en ciertos espacios. Por ejemplo, mencionó estar cómoda con su única amiga en el descanso, cuando estaba sola dijo estar bien junto a la cafetería o la entrada, pero que le resultaban más incómodos los espacios de interacción en el aula. Siendo una persona aislada este tipo de espacios le parecen hostiles, pues está forzada a interactuar y siente mayores posibilidades de recibir comentarios, burlas o miradas sobre su cuerpo; esto teniendo en cuenta sus anteriores experiencias relacionándose con personas.

Estas experiencias determinan su movilidad, formas de habitar los espacios o de sostener interacciones; incluso su modo de ver la vida.

Por otro lado, el bullying o las dinámicas de segregación en la institución también se evidencian en prácticas de discriminación por motivo racial. Durante los ejercicios de entrevista una de las palabras que más mencionaban lxs estudiantes era: *racismo*. En las conversaciones con algunxs estudiantes de grado décimo se realizó la pregunta: *¿Hay algo en particular que te haga sentir diferente respecto a cómo te ves o te sientes en comparación con otras personas del colegio?*, algunas de las respuestas textuales fueron:

E1: “yo conozco personas que se sienten muy inseguros también con su tono de piel... conozco muchas personas que aquí la verdad... yo tuve un tiempo en que simplemente me quería ir de aquí de Bogotá porque simplemente el tema ese...tipo yo no quería estar aquí porque me sentía no sé, acosado por todo el mundo y llegó un momento donde dejaba de hacer cosas y me juzgaba mucho por el tema de mi piel.” (Comunicación personal, junio de 2024)

E2: “mi tono de piel... La gente es muy racista, por mi tono de piel me han dicho que no tengo derechos, que no puedo opinar, que no puedo decir nada, que soy una esclava, o sea variedad de cosas y también por mi lugar de origen es la otra razón por la que me dicen esclava y eso entonces ya la gente piensa que uno es indígena y que uno es esclavo de todo blanco.” (Comunicación personal, junio de 2024)

Desde estas respuestas, se puede evidenciar una clara problemática de racismo, de manera personal consideramos que podría ser un síntoma o una respuesta al hecho de que en el colegio, la cantidad de estudiantes racializadxs es mínima; aunque este dato no sea

oficial en la medida de que solo surge como percepción de nuestros primeros ejercicios de observación, y no de una encuesta formal, sí podría ser un factor muy importante para tener en cuenta en nuestro ejercicio de práctica ya que además la docente a cargo afirma que el racismo está presente en el aula de clase y que es necesario abordar esta situación.

Hablemos un poco más sobre el *bullying*. Este tema lo trataremos más adelante con mayor profundidad, pero por ahora veamos alguna de sus definiciones y hagámonos un par de preguntas teniendo en cuenta el desarrollo de esta caracterización. Al traducir este término tenemos como resultado: acoso escolar, pero las definiciones de las cuales disponemos por ahora parecen no encajar en la situación expuesta por nuestra caracterización.

Según Noriega (2007, como se citó en Trevisol y Uberti) el bullying es “Todo comportamiento cruel e intrínseco en las relaciones sociales, en que los más fuertes convierten a los más frágiles en objetos de diversión, goce, por medio de juegos que esconden el propósito de maltratar y de intimidar de forma repetitiva.” (p, 13). La característica de la definición, también presente en otras, sobre la repetición de violencia tienen a separar al *bullying* de la *violencia escolar* y acercarlo más hacia el acoso como condición necesaria. La violencia tiene que ser sistemática según esta definición para ser considerada *bullying*.

Por otro lado, según Moura, Cruz & Quevedo (2011, como se cita en Trevisol y Uberti, 2017), “el bullying [...] acarrea sufrimiento psíquico, disminución de la autoestima, aislamiento, perjuicios al aprendizaje y desempeño académico” (p, 13). El sufrimiento psíquico puede llegar a estar presente en la violencia hacia el cuerpo expuestas en esta caracterización, aunque los estudiantes no decidan manifestarlo y el aislamiento fue

manifestado por lo menos en una de las entrevistas. Esto nos permite pensar que si bien estas violencias no pueden llegar a ser bullying en definición si lo son en sus consecuencias. Fuera de la sistematicidad o repetición debemos considerar que aun si estos comentarios burlas o acciones hacia el cuerpo ocurren una vez pueden llegar afectar profundamente.

Según Tognetta y Vinha (2010 como se cita en Trevisol y Uberti, 2017), “Autores de bullying eligen intencionalmente a sus albos, y éstos son exactamente aquellos que por razones psicológicas parecen estar de acuerdo con la imagen que sus verdugos quieren hacer de ellos [...]” (p, 14). Nos interesa aun la pregunta sobre el nivel de consentimiento que las personas víctimas dan a sus agresorxs y también las razones intencionales de lxs abusadorxs para elegir a las víctimas; preguntarnos por el papel del cuerpo en esta elección es de interés para nuestra investigación. Por lo anterior, abordaremos este tema a la par de otros más adelante.

Para continuar la reflexión, el profesor Francisco Cajiao en su libro *La Piel del Alma*, nos permite poner en evidencia con un ejemplo el impacto de las palabras en el cuerpo, acompañadas por ejercicios de poder e interacciones culturales. Mientras aborda el tema de otros cuerpos y otras almas pone sobre la mesa la situación del cuerpo a través de los ojos de lxs conquistadores de América: “El cuerpo marca las diferencias. Alguien diferente en su apariencia significa una frontera, una barrera que no es fácil de traspasar. Ese otro diferente pone en duda la existencia produciendo miedo, poniendo en riesgo el saber de sí mismo”. (Restrepo, p. 118).

El profesor también menciona en este texto como la ética judeocristiana tiende a tener un desprecio por el cuerpo, pues lo considera que es un obstáculo para alcanzar la

perfección del alma. Sin embargo, dicha perfección parecía tener un modelo corporal “ideal” y el modelo más cercano para los colonizadores era el suyo. Al verse reflejados en otros cuerpos con rasgos diversos, optan por el rechazo y la deshumanización. En este sentido es más humana una persona criolla que una india, pero una persona criolla nunca llegaría a ser tan humana como una española. De esta manera tanto las palabras como el poder político, económico y militar de lxs españoles lograron crear imaginarios corporales que ponían a aquellxs otrxs distintxs en un lugar de subordinación; calificándoles de caníbales o salvajes.

Esta forma de utilizar las palabras y el poder continuó con consecuencias desastrosas, que aún hoy no solo son posibles de evidenciar en la escuela sino también en las relaciones entre países, de los estados con sus pueblos o entre ciudadanxs con los mismos derechos, etc. Retomando textualmente a Restrepo (s. f.):

“El color de pelo, el tinte de la piel, la estatura, la forma de la nariz o la forma de los ojos son las primeras señales que percibimos para distinguir blancos de indios, gente pobre de gente rica, buenos y malos... y entonces unos toman las armas para aniquilar a los otros mediante la espada y el hambre” (p. 121).

Según Restrepo “El ser humano es el único ser sobre la tierra capaz de hacerse significativo para sí mismo, y el significado debe construirlo el mismo valiéndose de su mente, de sus sentimientos y de su cuerpo” (s. f., p. 278). Sin embargo, más adelante menciona que se comienza desde afuera y es probable que muchos de los imaginarios corporales en la escuela no vengan de lxs estudiantes como significantes sino desde afuera como significados por alguien más:

la felicidad de los padres porque se nació hombre, la decepción porque siendo la mayor fue mujer, el constante elogio de los parientes por el pelo rubio y esos ojos claros o la vergüenza de los padres por aquel defecto físico que afea. (p. 278).

El profesor plantea otras condiciones que se cumplen gracias a estas impresiones simbólicas, políticas y culturales sobre el cuerpo como que el trabajo produce maravillas para los ricos, pero privaciones para el trabajador. Y entrado el siglo XX el ideal de belleza trasciende la clase y se extiende a otras capas de la cultura, mirarse al espejo con los ojos de otros para chequear si se cumplen los estándares. Se crean imaginarios de salud alrededor de la nutrición, apuntando a la construcción de cuerpos delgados y musculosos como ideal esperable de salud, contra infartos prematuros y la grasa corporal pasa de ser un indicador de vida saludable a algo indeseable. Por último, frente al cuerpo como signo de lo deseable Restrepo (s. f.) nos dice:

la pequeña de tres o cuatro años, frente al espejo, usa el lápiz de labios de su madre mientras sus hermanitos de seis con otros chicos en la calle usan pistolas de plástico para imitar a sus héroes de televisión. Detrás de estos juegos infantiles se anuncia el drama interior de cada ser humano que intenta hacer de su vida un signo viviente, un signo que sobre todo él mismo pueda reconocer ante el espejo de su propia conciencia de ser. Tomando del ambiente modelos, recibiendo el impacto de los medios de información y elaborando su propia imagen comenzara desde muy pronto a adecuar sus comportamientos y expresiones a aquellos que vagamente construye su mente como una forma de ser deseable. (p. 277)

2.3 Cuerpo, acuerdos colectivos, posibles fisuras o extensiones en el manual de convivencia, particularidades del trato docente y sus posibles impactos en el cuerpo de lxs estudiantes:

Estuvimos en dos clases con la profesora de ciencias sociales y ética, allí notamos que existen una serie de acuerdos propuestos para el desarrollo de las clases. No tuvimos la posibilidad de estar en otras clases para contrastarlos, pero cuando preguntamos a estudiantes su percepción sobre la clase de ciencias sociales nos comentaban las diferencias en el trato de la profesora de esta asignatura en relación a otras clases, si bien es otra hipótesis de esta caracterización tanto el comportamiento como la disposición corporal en el aula pueden estar determinados por estos acuerdos y el trato de la profesora hacia ellxs. Este pequeño apartado contiene estos acuerdos para tenerlos en cuenta, pues son parte importante de la clase y la metodología propuesta para su desarrollo.

Si bien el marco institucional de la institución pretende proteger la integridad de sus estudiantes y el proyecto educativo pretende impulsar sensibilidades, pensamiento crítico y un enfoque en la democracia y los derechos humanos (Manual de Convivencia, p. 11) es posible que exista un desconocimiento o no interiorización del manual en las prácticas cotidianas de lxs estudiantes. El acuerdo número 1 expuesto en el [anexo No. 1](#) al final de este apartado es repetido en clase y revisado regularmente durante reflexiones sobre diversos temas en la clase de ciencias sociales. Lo anterior responde al interés institucional por la tolerancia y la no discriminación.

Si bien algunas respuestas en las entrevistas del [anexo No.2](#) nos permiten considerar que el matoneo, por ejemplo, sigue existiendo; estos acuerdos en clase hacen del aula un espacio con mayores posibilidades de integridad corporal para lxs estudiantes (Ver [anexo No.1](#)). Como vimos, el impacto de las opiniones sobre el cuerpo en la emocionalidad, hace

del segundo acuerdo una herramienta importante para hacer conciencia sobre las consecuencias de nuestras palabras. Otro acuerdo por considerar para nuestro tema de interés es la negociación sobre pausas activas en la clase, pues permite otras posibilidades de movilidad corporal a quienes participan. Este ejercicio de acuerdos también es precedente a considerar para actividades futuras sobre el cuerpo en la escuela.

El acuerdo sobre el valor de la palabra es muy cercano a las reflexiones que hicimos en el apartado anterior. Esto nos permite asumir que el *bullying* y la *violencia corporal* seguramente son tenidos en cuenta por la docente y por ello es importante para nosotxs contar con su experiencia y aquellas cosas por decir acerca de su proceso con este curso: cuáles fueron los pasos y tropiezos para llegar a estos acuerdos o cuáles han sido los impactos de estos acuerdos en el aula, son preguntas que aún tenemos por resolver en futuras visitas o sesiones. Varios acuerdos están relacionados con el cuidado y al acceso a cuerpo: el uso de las palabras, la autorización para el material audiovisual tomado en el aula y la prevención de la violencia física tienen en cuenta el cuerpo.

Por último, volviendo a trato docente hacia lxs estudiantes pudimos observar que el trato amoroso de la docente se mantiene durante toda la clase y también fuera del aula. Si tomamos como ejemplo la actividad para visibilizar la cuestión Palestina, es posible darse cuenta de la facilidad de organización que tienen como grupo junto a la profesora, y como esto también les ha permitido organizarse para tener proyectos con otras áreas donde también abordan situaciones de su cotidianidad. La docente lleva varios años con el grupo y el aula que frecuentan está rodeada de inciensos y velas dispuestas en algunos puestos de lxs estudiantes. En nuestras visitas esa aula ha sido un espacio ameno, en sus formas físicas y en sus interacciones sociales. Aun nos preguntamos por qué a pesar de lo evidenciado en

nuestras entrevistas parece ser tranquilo y por qué la profesora Diana tiene una sonrisa cada que le vemos.

Aun nos hace falta darle espacio a la profesora, e incluso a nostrxs, para hablar sobre las experiencias del cuerpo en la escuela, tanto en el pasado como en la actualidad. Esperamos que nuestros talleres también incluyan el cuerpo docente y nos permitan abordar heridas, huellas, preocupaciones e incluso lugares seguros en nuestros propios cuerpos a través de las artes. Hablamos anteriormente de la una actividad coordinada con al área de español y sociales para visibilizar la cuestión Palestina y un festival documental hecho por estudiantes, es importante reiterar el fuerte componente artístico del colegio. Lo anterior, para decir que lxs estudiantes tienen desarrolladas varias competencias en el área artística y algunos acuerdos de clase que intentan mejorar sus relaciones socioemocionales.

figura 2. Espacio conmemorativo



Nota: Altar elaborado por estudiantes en el marco de la actividad “Quirón... transformando las emociones tristes” en el Colegio Alfonso López Michelsen (documentación propia, 2025).

figura 3. I festival narrativas transmedia



Nota: La imagen reúne dos carteles de los proyectos participantes, la gala de premiación, una de las estudiantes ganadoras. Fuente: Fotografías del perfil institucional en Instagram (entrelazadx_2.0)

2.4 Lineamientos curriculares, Indicadores de logro y PEI

2.4.1 Lineamientos curriculares:

Como parte complementaria de los antecedentes y la caracterización decidimos abordar algunos puntos expuestos en los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales y Educación Artística. También decidimos articular algunas consideraciones generales expuestas en el documento de Indicadores de Logros propuesto por el MEN. Por último, presentamos en este apartado algunas ideas y datos del PEI del colegio para buscar relaciones entre los tres documentos.

Para empezar, el documento de lineamientos para Ciencias Sociales propone cuatro nuevos retos: la introducción de miradas holísticas, ampliar el énfasis tradicional en el estado, analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar y la coinvestigación como medio para aliviar las tensiones entre objetividad y subjetividad. (MEN, 2002, p. 9).

Mencionamos estos retos porque el camino de nuestra investigación va en la dirección propuesta por ellos. Si bien pretendemos trabajar desde la disciplina geográfica y la artística, el cuerpo como hilo conductor nos permite abordar la educación en clave transdisciplinar teniendo como principal interés el desarrollo humano, un eje fundamental propuesto por los indicadores de logro que abordaremos a continuación.

La apuesta por un pensamiento holístico nos permite tener el cuerpo en cuenta como un punto de encuentro de la realidad: donde lo político, lo cultural, lo social y lo pedagógico ocupan el mismo espacio. Del mismo modo, trasladar el énfasis del estado al cuerpo, nos permite no solo problematizar o situar cómo estructuras políticas globales

como el estado, pueden llegar a afectar nuestras corporalidades, sino también cómo nuestras corporalidades son espacios políticos con posibilidades políticas de interés para las Ciencias Sociales. Aún existe una división disciplinar entre las Ciencias Sociales y otras áreas del conocimiento, pero nuestros estudiantes están expuestos a distintos tipos de conocimiento de formas simultánea, aunque se presenten de forma fragmentada; apoyarse en otras áreas para abordar problemas o temáticas es la propuesta de nuestra investigación.

La coinvestigación es fundamental y necesaria para nuestro trabajo porque los estudiantes tienen ya conocimientos desarrollados sobre las artes, las ciencias sociales y la vida, que pretendemos compartir y retroalimentar entre todos. Existen puntos específicos donde los lineamientos de la educación artística y las ciencias sociales se entrelazan y crean cercanía con nuestros intereses en el aula. Uno de estos puntos es la interacción según el MEN (2002):

Es indispensable que los maestros en el aula, propiciemos climas de confianza que den seguridad para detectar las debilidades, aunque esto parezca paradójico. Y por esto el juego se constituye en herramienta para crear ambientes de libertad, eliminar la sensación de sentirse bajo la lupa de maestros y compañeros y la posibilidad del escarnio público. (p. 30).

Estos espacios de confianza para la interacción también nos permiten preguntarnos por la postura de nuestra investigación frente a el propósito de las artes. Existen varias formas de acercamiento a las artes propuestas por los lineamientos: la imitación de la naturaleza, estimular y desarrollar nuestros sentidos y sensaciones, llevar ante la intuición toda materia posible o instruir y formar las pasiones. Todas estas formas de acercamiento

nos pueden ser útiles si tenemos en cuenta la diferencia entre la dimensión estética en el arte y la educación artística:

“Mientras la Dimensión Estética se sustenta en la percepción, la Educación Artística lo hace en la expresión.” (MEN, 2002, p. 30). Si el aula lo permite podríamos pasar de ejercicios de percepción corporal a algunos de expresión corporal donde el foco no solo este en las obras sino en el proceso mismo de creación, en la coinvestigación y en la interacción.

La educación artística facilita el desarrollo de algunos procesos convenientes también para las ciencias sociales. El desarrollo del pensamiento contemplativo desarrolla la percepción de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza y de los demás, permite la apertura al diálogo y el cambio de actitudes. (MEN, 2002, p. 39). Lo cual coincide con el reconocimiento del espacio, el tiempo, la familia, la comunidad dentro de códigos integradores como la ideología y la ética; todo esto atravesado por el conflicto o el cambio como organizadores didácticos de las Ciencias Sociales. (MEN, 2002, p. 38). Otro ejemplo, puede ser el proceso de transformación simbólica en la interacción con el mundo, que se enfoca en el desarrollo expresivo de sentimientos e ideas a través de metáforas o símbolos. (MEN, 2002, p. 39) Habilidades útiles para ejes didácticos en las Ciencias Sociales como la interrelación y la comunicación, donde se pueden hacer saltos de los imaginarios o la ideología hacia la ética o la moral. (MEN, 2002, p. 38 –39).

El ejercicio de trazar estos paralelos, según los ejes generadores y habilidades de lxs estudiantes es un pendiente a tratar en el desarrollo de nuestros talleres. Abordamos lo anterior para hacer visible como las posibilidades de percepción de las ciencias sociales pueden ser potenciadas por la expresión artística y viceversa. Veremos entonces que a pesar

de las divisiones disciplinares existen hilos conductores que podemos seguir en nuestras propuestas didácticas.

2.4.2 Indicadores de logro y PEI:

El eje principal de los indicadores de logro propuestos por el MEN es el desarrollo humano, el colegio Alfonso López Michelsen no se queda atrás y también asume estos compromisos en su PEI a través de la formación en varias competencias. La propuesta pedagógica del colegio refleja algunos de los puntos propuestos por los lineamientos curriculares en los enfoques pedagógicos y en los proyectos transdisciplinarios que desarrollan. Por otro lado, los indicadores de logro sugieren, dentro del desarrollo humano integral, el papel de la dimensión corporal que es de especial interés para nuestra investigación.

La formación integral aparece como una constante en el PEI del colegio y en los indicadores de logro del MEN. Por un lado, la misión del colegio es: “Brindar a los estudiantes una educación integral, fundamentada en el desarrollo de competencias socioemocionales, cognitivas y culturales que vinculen los valores institucionales, la expresión artística, las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico como herramientas para la vida” (Alfonso López Michelsen IED, 2024. P. 3). Frente al desarrollo humano los indicadores de logro mencionan que:

Es pues una forma de concebir la calidad de vida y el desarrollo social de una manera integral, involucrando además de las condiciones materiales tangibles de las que disponen las personas (bienes, servicios), todo aquello que fomenta el

despliegue de las capacidades humanas con fines productivos y creativos o en actividades sociales, culturales y políticas.” (MEN, 2002. P. 21)

Partiendo de las habilidades integrales para la vida, aparece la propuesta del modelo constructivista, como la apuesta del colegio para lograr sus objetivos misionales a través de las necesidades particulares de los estudiantes y su entorno dentro de la experiencia compartida. Además de los conocimientos resalta el pensamiento autónomo, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas. Es una propuesta que se acerca y puede ser soporte para una apuesta transdisciplinar definida de la siguiente forma en los lineamientos de Ciencias Sociales: “La transdisciplinariedad, a diferencia de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, implica una verdadera creatividad, pues articula teorías, métodos y procedimientos provenientes de las disciplinas, pero en función de la especificidad de los problemas por resolver” (MEN, 2002, p. 25).

Además del Constructivismo, el colegio integra en su proyecto pedagógico la teoría psicogenética de Jean Piaget, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Lev Vygotsky y el Aprendizaje Significativo de David Ausubel. Ya que el colegio tiene estos procesos en desarrollo gracias a su PEI, partir del cuerpo hacia lo global, volver sobre la dimensión corporal ya desarrollada por el fuerte componente artístico y junto a ello trabajar conceptos como la diversidad corporal o el cuerpo como territorio pueden ser propósitos viables con estas bases ya dispuestas.

Dentro de los indicadores de logro se proponen distintas dimensiones, las abordaremos brevemente dejando de último la dimensión corporal, aunque resaltando la potencialidad holística del cuerpo y como aparece en todas las dimensiones:

La dimensión cognitiva: Las teorías del desarrollo cognitivo giran alrededor de problemas tales como: ¿de qué manera se desarrolla la cognición?, ¿cuál es el papel del medio ambiente y de la interacción social y afectiva en este desarrollo?, ¿cuál es la relación entre estos factores externos frente a los internos? (MEN,2002, p. 28).

Dentro de estos problemas varias veces podemos ver implícito el cuerpo: en la relación entre los factores internos o externos y en la interacción social y afectiva; allí también vemos implícito el espacio. Se menciona aquí que para considerar la dimensión cognitiva se tienen en cuenta lxs estudiantes, lxs maestros y la interacción; la interacción de nuevo aparece como un determinante y por esto allí continua nuestro foco.

La dimensión comunicativa: “Es a través del lenguaje que se establecen los vínculos sociales. Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenario de transformación de la sensibilidad, de la percepción social, de las sensibilidades sociales.” (MEN, 2002, p. 28). El mismo apartado menciona las distancias entre en el lenguaje (sintaxis) y la comunicación (semántica), así deja abierta la posibilidad de pensar en la expresión corporal y su lugar en los vínculos, como un canal con distintos lenguajes posibles; dentro de ellos las artes. Una de las competencias artísticas compartida con la dimensión comunicativa es la significación (darles sentido y significado a los signos) así pueden existir tantos cuerpos, como significaciones de la realidad.

La dimensión ética: “Podemos decir que la dimensión ética se manifiesta en la vida del hombre cuando éste, inmerso en una red de relaciones sociales y socializado dentro de unas prácticas educativas específicas, se pregunta por la finalidad de sus actos.” (MEN, 2002, p. 41) Esta dimensión nos permite volver sobre el punto del bullying y en general la discriminación en la escuela, pues a pesar de las posibilidades éticas de un fuerte

componente artístico, en nuestras entrevistas a estudiantes de décimo y once aparecieron varios casos de discriminación. Según cifras oficiales en el PEI: “En cuanto a los tipos de agresión(es) de los que han sido víctimas los estudiantes dentro del colegio: el 88,9 % manifiesta no haber presentado ningún tipo de agresión, 7,4% agresiones verbales, 4% agresiones psicológicas y el 3,5 % agresiones físicas.” (Alfonso López Michelsen IED, 2024, p. 17). Estos datos no coinciden con nuestra recolección cualitativa, aunque si señalan las agresiones verbales en primer lugar. Nos queda preguntarnos por las intenciones, la finalidad o justificación de estas agresiones siempre dirigidas al cuerpo. Que, aunque en términos cuantitativos tengan un bajo porcentaje en el colegio, en nuestra muestra dentro de las entrevistas es una constante.

En cuanto a la dimensión espiritual el documento señala:

Es aquella que se expresa por la necesidad de y por la apertura a valores universales, a creencias, doctrinas, ritos, convicciones para dar sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida y desde ella a la del mundo, a la de la historia, a la de la cultura. Se trata de valores y convicciones no negociables y por las cuales se puede estar dispuesto a dar inclusive la propia vida. (MEN, 2002, p. 48)

Esta dimensión está directamente relacionada con nuestros procesos más íntimos de socialización y está por ello impresa con fuerza en el cuerpo, explorarla junto a la dimensión ética y estética puede ser un gran impulso para nuestro proceso vital.

La dimensión estética: la experiencia estética, a diferencia de otros modos de experimentar y de pensar la vida cotidiana, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra

presencia, la de los otros y de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal. La experiencia estética conlleva la capacidad de atribuir significación personal, social y cultural. (MEN, 2002, p. 48)

Esta dimensión, aunque similar a la comunicativa, nos permite darle significado a ciertos símbolos, situaciones o ideas, llega a un nivel distinto a través de la significación. Con la significación integramos estas ideas, significados, situaciones, culturas o cuerpos a nuestro cuerpo y empiezan así a hacer parte de nuestra corporalidad. La siguiente estadística también disponible en el PEI del colegio, nos permite ver que en gran medida las artes si han sido integradas en sus intereses particulares por gran parte de lxs estudiantes y que las Ciencias Sociales-geográficas ocupan los últimos lugares:

Música 51 %, Películas y series 46%, Deportes 44%, Dibujo, Manga, Grafitis 39,8%, Video Juegos 39,6%, Redes Sociales 23,3%, Ciencia y tecnología 21,3%, Recetas de cocina 16%, Libros de Literatura 14,1%, Misterio 13,9%, Historia 13,7%, Estado Físico y Salud 13,5 %, Viajes y geografía 11,8%, Otros temas (Animales, Cuidados de Belleza, Danza, humor) 6% Noticias 5,5%, Personajes de farándula 4,3%, Política y Problemas Sociales 3,9%. (Alfonso López Michelsen IED, 2024, p. 16)

La dimensión corporal: La experiencia corporal, que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del hombre y la mujer con el mundo dando lugar a la vivencia y construcción de experiencias eróticas, éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condiciones el desarrollo de

capacidades y competencias para su apropiación, aplicación y transformación.

(MEN, 2002, p. 48)

Es la dimensión que posibilita la experiencia y de este modo hace posible las otras dimensiones. Dentro de sus procesos de desarrollo están aquellos relacionados con lo físico motriz, la experiencia corporal (relación con la cultura), la experiencia lúdica, la inteligencia corporal kinestésica y espacial. Dentro de la experiencia caporal aparece la Educación Artística como un instrumento para llevar la dimensión estética y corporal al terreno de las Ciencias Sociales. No estamos afirmando que la dimensión corporal y estética no esté en la Ciencias Sociales, pero sí que las prácticas artísticas nos pueden dar acceso a ellas sin dejar de lado los contenidos propios de la geografía para el caso de nuestro trabajo.

3. Planteamiento del problema

En los antecedentes presentamos algunas relaciones entre la escuela y el cuerpo; en la caracterización utilizamos algunas entrevistas para visibilizar preguntas o incomodidades de lxs estudiantes sobre el tema. Como resultado de estos dos apartados, decidimos hablar de *cuerpos en la escuela*, dejando de lado nuestro tema inicial: el cuerpo en la escuela.

Teniendo en cuenta que la escuela es un espacio lleno de interacciones sociales, como muchos otros, parece poco eficaz hablar de cuerpos en singular. Vimos cómo tanto las interacciones como las opiniones y la misma existencia de cuerpos específicos pueden determinar las representaciones que tienen lxs estudiantes sobre su propio cuerpo y el de lxs demás; también afectar sus emociones, formas de relacionarse y transitar. Resulta más pertinente, para no dejar de lado lo anterior, hablar en plural de “*cuerpos en la escuela*”.

En el primer apartado sobre corporeidad y teatralidad, Gonzales (2015) define el cuerpo como el ámbito existencial de la cultura o como nuestro punto de vista sobre el mundo. La corporeidad, según este mismo autor, es un lugar de intercambios con dimensiones espacio-temporales. Es decir, el cuerpo es el medio para la existencia de la corporeidad. La anterior aclaración solo es expuesta para considerar, de nuevo, el problema de los cuerpos en plural o el cuerpo en singular y una posible variación pedagógica si escogemos uno u otro camino para nuestro análisis. El artículo de Gonzales tiene una propuesta pedagógica sobre el cuerpo, pero es una propuesta que lo aborda en singular.

Si de entrada definimos el cuerpo como “nuestro” punto de vista sobre el mundo, estamos excluyendo la dimensión social y aquellas interacciones que afectan nuestro cuerpo y, con ello, nuestra forma de construir corporeidades. Es así como su ejercicio performativo, basado en la experiencia corporal de un habitante de calle, puede llegar a contribuir con empatía hacia estas personas. Por otro lado, si añadiéramos la historia de vida de esta persona junto con las interacciones que le llevaron a habitar esa corporeidad, el ejercicio pedagógico sería distinto; nuestras representaciones sobre su corporeidad no solamente estarían atravesadas por la empatía sino también por otro tipo de reflexiones. Podrían aparecer preguntas sobre el género, el consumo de sustancias y la familia si abordamos el cuerpo en plural dentro del mismo tipo de ejercicio.

En el apartado de antecedentes sobre cuerpo, memoria y territorio, a partir del trabajo de Ramírez (2020), mencionamos que el medio cultural y las identidades tienen su origen en las relaciones entre cuerpos y las definimos también como relaciones territoriales. Este trabajo nos permite acercarnos a los cuerpos en plural, pues considera al cuerpo como

un territorio y al territorio como un espacio dentro del marco de las relaciones sociales. Este trabajo centra su atención en las identidades y su influencia en relación con el cuerpo.

Si bien el trabajo de Ramírez (2020) permite que lxs estudiantes compartan a través de actividades, partes importantes de su identidad acercándolos al cuerpo como territorio, no profundiza en el impacto de las relaciones sociales sobre el cuerpo. Es un precedente importante porque facilita el reconocimiento mutuo de aquellos cuerpos cercanos en la escuela y sus identidades ya construidas, pero, aun cuando concibe la corporalidad como la relación entre el mundo exterior y el cuerpo, no propone rutas para mediar las relaciones entre cuerpos en la escuela. Es decir, permite el reconocimiento de otros cuerpos y el propio, pero aún quedan por considerar aquellas herramientas posibles para mejorar sus interacciones.

El apartado sobre *cuerpo y representación visual*, construido a partir del trabajo *Rayarse*, nos permite considerar las resistencias hacia la violencia corporal. El cuerpo, en este trabajo a partir de D`Angelo (2010, como se citó en Lozano, 2022) también es capaz de generar significados propios, no solo es un producto social. Sin embargo, dichas resistencias se evidencian solo en modificaciones corporales, pero aún queda un espacio para considerar las posibles resistencias colectivas a la violencia corporal, sobre todo en la dimensión socioemocional.

En el caso de esta institución educativa, una posibilidad de resistencia se puede encontrar en la posición en común que tienen los estudiantes sobre lo que dice el manual de convivencia respecto al uso correcto del uniforme, pues aunque en dicho documento se establecen ciertas normas, lxs estudiantes manifiestan que no están de acuerdo con estas restricciones ya que no les parece que sean relevantes o limitantes para su proceso

educativo, es por esto que sobre todo lxs estudiantes de grados superiores tienen modificaciones corporales o añaden distintitos tipos de prendas o accesorios a su uniforme convencional.

Esta posición de lxs estudiantes más allá de lo visual puede también analizarse desde la importancia de irrumpir con aquellas normas que los limitan o incomodan corporalmente. Un ejemplo más claro de esto es el caso de las estudiantes femeninas que deciden no portar jardinera o falda, en cambio solicitan poder hacer uso del pantalón asignado para el uniforme de los estudiantes masculinos. Su decisión puede estar motivada por varios factores; sin embargo, el motivo más común es la incomodidad y limitantes que genera el uso de la falda. De esta manera las estudiantes demuestran poner como prioridad su cuerpo, su movimiento y su comodidad, y para nuestro punto de vista es una clara manifestación de que visibilizar el cuerpo en la escuela puede ayudar a generar nuevas y mejores experiencias educativas.

En el apartado de *Cuerpo, escuela y subjetivación*, vimos cómo la violencia corporal puede estar en la escuela a través del cuerpo docente o el de lxs estudiantes, moldeando las identidades para dar paso a ejercicios de poder. Lo anterior tiene relación con reflexiones de los apartados siguientes sobre cuerpo, género y memoria o cuerpo y sexualidad, pues se anulan identidades o corporeidades específicas, como el deseo, a través de dispositivos de poder institucional y cultural que posibilitan la violencia corporal.

En la sección sobre *Cuerpo, memoria y género*, se describe cómo operan y afectan estas formas de poder al cuerpo, también cómo “sanar, re-significar y re-construir identidades anuladas”, pero no hay una propuesta para abordar el cuidado durante los escenarios de interacción escolar. En el caso del Alfonso López Michelsen lxs estudiantes

exteriorizan que tanto en horas de clase como en horarios de descanso se perpetúan entre ellxs mismxs acciones racistas, xenófobas o misóginas más un largo etcétera de violencias que nos mencionaron en las entrevistas, ante estas situaciones sería propicio realizar los ejercicios propuestos por Silva (2018) para que lxs estudiantes reconozcan desde su cuerpo, experiencias y memorias todo aquello que les ha llevado a la construcción de su corporalidad e identidad.

En el apartado de *Educación en la sexualidad: espacialidades queer*, hay un acercamiento mayor a las interacciones entre cuerpos en la escuela. El mismo trabajo menciona que estas relaciones están mediadas por la intersección entre género, deseo, raza, clase, edad y posición geográfica. Durante este trabajo se realiza un puente entre el cuerpo, la educación y la sexualidad. Sin embargo, quedan otros puentes por trazar, teniendo en cuenta que, aunque es innegable la existencia del deseo (o la sexualidad) en el aula, las relaciones entre cuerpos y su convivencia en la escuela no están mediadas solamente por el deseo. Trazar otros puentes es un trabajo a realizar, como bien lo sugiere Rodríguez (2023) en sus conclusiones.

Existen dos acuerdos concretos en los antecedentes: hay ejercicios de poder sobre los cuerpos en la escuela y lxs estudiantes resisten a ellos desde sus subjetividades. Subjetividades que podrían subestimarse y pasar como acciones simples o sin sentido para este mundo regido por lxs adultos, aunque en el fondo demuestren la capacidad que tienen lxs estudiantes para trasgredir conductas que históricamente solo han perpetuado violencia o injusticias.

En el Alfonso López Michelsen algunxs estudiantes con sus distintos tonos de cabello, uniformes unisex y representaciones artísticas implícita o explícitamente pueden

dar a entender que su disposición o sumisión a dichos ejercicios de poder ya no es tan amplia. En esta escuela, aunque hay mucho por trabajar aun en temas de distintos tipos de discriminación o violencia corporal se puede evidenciar que existe un escenario propicio para analizar, profundizar y sobre todo traer a la realidad las propuestas de los trabajos mencionados anteriormente.

También se reconoce en todos los trabajos la influencia de las relaciones entre cuerpos en la representación de lxs estudiantes construyen sobre sí mismxs y sobre lxs demás. Hicimos un recuento de los antecedentes no para repetir su contenido, sino para evidenciar aquello que hace falta. El mismo trabajo sobre *Espacialidades queer* deja claro que ya existen posibilidades para el reconocimiento del cuerpo, sus interacciones y la influencia de estas en las identidades dentro de la escuela.

Esta propuesta de trabajó en pro de una educación en la sexualidad espacializada. Es decir, que aborde la sexualidad como realidad social de las personas y el mundo, pero también que reconozca la escala del cuerpo en la producción de espacios y lugares. Además, que rescate la espacialidad y geografías personales negadas de las personas y de lxs estudiantes; y se conozcan sus experiencias con el deseo, sus relaciones sociales, las experiencias de discriminación y la relación con la ciudad y espacios urbanos” (Rodríguez, 2023, p. 144).

Ahora, es importante para nuestra propuesta agregar que, después de que lxs estudiantes reconozcan el papel del cuerpo en la producción de espacios y lugares, tengan herramientas para la construcción de espacios seguros de interacción y convivencia en la escuela, quizá dentro de estas herramientas sea necesario poner en juego la empatía como lo hizo Gonzales (2015) con su ejercicio de transposición corporal, o acudir a la memoria

como lo propone Ramírez (2020) para hacer evidente la relación entre el cuerpo y los territorios . No está de más reiterar que, dentro de nuestra caracterización, lxs estudiantes de grado once son conscientes, en alguna medida, del lugar que ocupa su cuerpo en la escuela. Es más, habitan el espacio teniendo en cuenta este lugar,

En anteriores trabajos dentro de los antecedentes se mostró que una forma de resistencia ante ejercicios específicos de poder (específicamente violencia corporal) puede ser la modificación del cuerpo, el reconocimiento o re-significación de la identidad y un nivel de conciencia mayor sobre las relaciones con otrxs, pero como lxs estudiantes de nuestra escuela se enfrentan a situaciones específicas de matoneo, su forma de resistencia tiende a ser distinta. Como mencionamos anteriormente en los ejercicios de caracterización y otras visitas a la escuela encontramos situaciones de racismo, gordofobia y otro tipo de comentarios o burlas relacionadas con la apariencia física, la orientación sexual o la identidad de género. Si tenemos esto en cuenta, la modificación corporal, el reconocimiento, la re-significación o la conciencia del propio cuerpo no son suficientes para hacer frente al problema.

Aún en conciencia de su situación, lxs estudiantes se aíslan o prefieren la soledad en situaciones de matoneo. Si bien el colegio, a través del proyecto “PIGMALION”, busca contribuir a las habilidades socioemocionales y a la resolución de conflictos, nuestra caracterización indica que no está siendo efectivo. El manual de convivencia propone fortalecer la autoestima, terminar con los estereotipos y fomentar la integración de minorías; pero no se evidencian resultados en nuestras observaciones, particularmente en las entrevistas. Un elemento importante, expuesto en la caracterización, es que, aun cuando

exista la posibilidad de estos foros o actividades de sensibilización, lxs estudiantes manifiestan incomodidad para abordar el tema en el aula u otros espacios.

De lo anterior, podemos concluir que existen propuestas pedagógicas o institucionales para situar el cuerpo en la escuela, donde hay posibilidades para el desarrollo, reconocimiento o re-significación de las identidades y que nuestrxs estudiantes reconocen, en alguna medida, el lugar de su cuerpo en la escuela. Sin embargo, persiste un problema: los cuerpos en esta escuela no tienen herramientas para construir espacios donde su integridad no esté en riesgo. Si tienen la posibilidad de reconocer su cuerpo, la influencia de este sobre su identidad y resistir desde allí a algunos ejercicios de poder, también deberían poder movilizarlo cómodamente en el espacio sin negarle la misma facultad a otrxs.

Según Rodríguez (2023) el concepto de espacialidad entiende al cuerpo como la geografía más cercana. Si lxs estudiantes son conscientes del papel del cuerpo en la construcción de espacios, también deberían tener herramientas que les permitan crear colectivamente otros más cómodos. Si ya reconocen el lugar de su cuerpo en el espacio, necesitan entonces medios o herramientas para comunicar aquello que necesitan para construir otros y también el andamiaje pedagógico, socioemocional e institucional para materializarlos. Es decir, habilidades geográficas y socioemocionales que no solo les permitan ubicar sus cuerpos, sino también movilizarlos teniendo en cuenta su comunidad, aprovechando sus propios intereses o habilidades. Esta institución con sus énfasis nos permitirá además encontrar en las artes una caja de herramientas para ampliar el horizonte de nuevas y mejores relaciones corporales en la escuela.

3.1 Pregunta

¿Cómo abordar la diversidad corporal a través de prácticas artísticas para el desarrollo de habilidades geográficas en lxs estudiantes de grado 10-1 del colegio Alfonso López Michelsen de la Localidad de Bosa?

3.2 Objetivo general

Implementar una secuencia didáctica para el reconocimiento de la diversidad corporal que integre prácticas artísticas con conceptos geográficos

3.3 Objetivos específicos

- Diagnosticar las impresiones de los cuerpos en la escuela a través de talleres por énfasis artístico
- Elaborar un proyecto creativo para cartografiar el estado, las incomodidades o expectativas de los cuerpos en la escuela
- Recoger las reflexiones finales sobre el proceso creativo en un montaje artístico y presentarlo a la comunidad educativa

3.4 Justificación

Hemos mencionado en nuestro planteamiento del problema la pertinencia de hablar sobre cuerpos en la escuela, así, en plural. Pues esto tiene una dimensión geográfica que resulta importante cuando queremos preguntarnos sobre sus relaciones. Vimos que la exclusión a través de la gordofobia, el racismo o el matoneo está presente en nuestro

contexto escolar y puede determinar no solamente las relaciones entre cuerpos en términos educativos, afectivos o sexuales, sino también la relación psicológica de lxs alumnxs con sus cuerpos. De este modo, en las geografías del cuerpo se insertan conceptos como espacialidad, frontera o comunidad (McDowell, 1993)

McDowell (1993) propone la relación entre espacio y poder, atravesada por la raza, la clase y el género. Dicha relación hace que cada experiencia corporal en la escuela sea particular, determinada a su vez por un conjunto de relaciones sociales. Es decir, en el aula existen distintas espacialidades o geografías porque existen distintas corporalidades. Resulta necesario en la educación geográfica discutir, contribuir, orientar, pero sobre todo aclarar las complejidades y hacer visibles las múltiples dimensiones espaciales que puede tener un cuerpo. Esto incluye el cuerpo de quien pretende enseñar, no solo como canal para el conocimiento, sino como participante activx en la construcción del espacio escolar, lo cual incluye la corporalidad de sus alumnxs. Por otro lado, es necesario preguntarnos como docentes: ¿en qué medida y de qué forma la escuela influye en nuestros cuerpos, en nuestras corporalidades?

Es importante rescatar las intenciones pedagógicas que buscan incluir la dimensión corporal-espacial en la escuela. Si bien en un inicio estas propuestas no consideran el espacio, están considerando el cuerpo que viene siendo lo mismo. Antes de ir hacia estas propuestas, dejemos aquí algunas definiciones geográficas sobre el cuerpo: la geografía social dice que es un “espacio social”, producido en un entramado de relaciones de poder que “atravesan diversos lugares y operan a diversos niveles o escalas” (Radcliffe, 1999, p. 220). En Neil Smith aparece como el lugar donde, en última instancia, todas las “esferas” de poder se “concentran en la disyuntiva de la vida o la muerte, el placer o el dolor, lo

normal o lo anormal, “lo mismo” y “lo otro” (Nogué, Romero, & otros, 2020, p. 465). De alguna manera, las dos definiciones concuerdan en ver al cuerpo como un espacio de concentración atravesado por lugares o relaciones de poder. La discusión sobre si es un lugar o espacio no la abordaremos por ahora.

Volviendo al tema de una pedagogía donde se ponga en consideración el cuerpo, quisiéramos traer la experiencia de bell hooks en su escuela, pues al pasar de una escuela solo para niñxs negrxs a una no segregada, notó cambios significativos:

La escuela cambió por completo con la integración racial. Atrás quedaba el sueño mesiánico por transformar nuestras mentes y nuestro ser que había caracterizado a las maestras y sus prácticas pedagógicas en nuestros colegios solo para niños y niñas negros. El conocimiento, de repente, solo consistía en información. No tenía ninguna relación con cómo vivíamos o con cómo nos comportábamos. (hooks, 2021, p. 23)

En este mismo texto, la autora pone en consideración la separación entre cuerpo, mente y espíritu, pues tanto en su educación escolar como universitaria percibió el peso que se le daba a la mente; el valor del cuerpo era medido solamente por su actividad académica. Como si de alguna manera realmente se fragmentara, dejando a la piel y al espíritu fuera de la escuela. Sin embargo, solo es una ilusión porque el cuerpo siempre está entero, la piel y el espíritu sufren el peso de la mente:

se nos hacía sentir que no estábamos allí para aprender, sino para probar que éramos iguales que los blancos. Estábamos allí para probarlo mostrando lo bien que podíamos convertirnos en clones de nuestros iguales. Como nos enfrentábamos

constantemente a prejuicios, un trasfondo de estrés socavaba nuestra experiencia de aprendizaje. (hooks, 2021, p. 26).

Como se mencionó en el primer párrafo el racismo no es el único problema presente en nuestro contexto escolar y esto amplía el nivel de estrés de varixs alumnxs que no solo intentan responder a las expectativas corporales de la escuela, sino de su casa y de la sociedad en general. Reducir el cuerpo en la escuela solamente a la actividad intelectual reduce sus posibilidades de expresión, aprendizaje y espacialidad. El cuerpo-espacio de lxs alumnxs es determinado por las manifestaciones de poder institucional, que parece verles como un recipiente vacío donde lo importante es verter información, pero también por las formas de exclusión presentes en la escuela y otras esferas sociales.

Hemos señalado la importancia del cuerpo para la educación geográfica unos párrafos atrás, también dejamos un poco suelta la idea de las posibilidades espaciales del cuerpo y cómo las relaciones en y fuera de la escuela suelen trazar fronteras o más bien límites que obstaculizan su —posible— amplitud. Para continuar con esta idea, veamos un testimonio de un estudiante de hooks donde se refiere a su experiencia educativa con ella como maestra:

Gary comenta: Las hermandades representan una visión de la masculinidad negra que ella aborrece, donde la violencia y el maltrato constituyen el código principal del vínculo y de la identidad' Describiendo su afirmación de autonomía con respecto a mi influencia, apunta: "Pero ella debería conocer los límites incluso de su influencia sobre mi vida, los límites de los libros y de los profesores. (hooks, 2021, p. 44).

En esta afirmación hay dos ideas geográficas que podemos resaltar: primero, está describiendo la espacialidad propia de los cuerpos masculinizados pertenecientes a un tipo específico de hermandad. Después, señala los límites tanto de los libros como de su maestra para acceder corporalmente a las complejidades de este espacio. A modo de conclusión, frente a este testimonio hooks nos dice:

Finalmente, Gary sintió que su decisión de unirse a una hermandad no era constructiva, que le había enseñado apertura, mientras que la hermandad incentivaba una lealtad unidimensional. Nuestro intercambio durante y después de la experiencia fue un ejemplo de pedagogía comprometida. (hooks, 2021, p. 44)

Frente a este pequeño fragmento también tenemos ideas geográficas a considerar: la enseñanza de la “apertura” tiene cercanía con la amplitud espacial y sus posibilidades pedagógicas propuestas en párrafos anteriores. Por otro lado, la misma espacialidad corporal de hooks puesta en juego durante su práctica pedagógica permitió a su estudiante contrastar y considerar sus decisiones de vida, en otras palabras, el rumbo que tomaría su cuerpo.

Consideremos por un momento la idea del rumbo que puede tomar nuestro cuerpo, pues, como concentración espacial de varias relaciones de poder parece difícil pensar que tenga posibilidad de expandirse, movilizarse, realizarse a sí mismo. Merleau-Ponty (1989) “remite a la idea de que el mundo es percibido a través de una determinada posición de nuestros cuerpos en el tiempo y en el espacio” (Nogué, Romero, & otros, 2020, p. 466), lo que deja abierta una ventana para considerar los alcances de la educación como un localizador espacio-temporal de los cuerpos en la escuela, para ubicarles en función de su crecimiento intelectual, emocional, motriz y vegetativo como parte de un todo.

Al referirnos al trabajo de Foucault en *Vigilar y Castigar* (1975), nuestra propuesta surge como respuesta espacial-corporal a: “la relación entre la *domesticación* de los cuerpos y la especialización del poder”. Una idea revisada por la geografía crítica feminista y que cobra sentido cuando consideramos a la escuela como un espacio que tiende a reducir los cuerpos a su intelecto, a la diferencia, al pupitre, uniforme o institución/En otras palabras, a considerarla como un espacio que tiende a reducir espacios: “La universidad y el aula empezaron a parecerme más una cárcel, un lugar de castigo y confinamiento, que un espacio de promesa y posibilidad”. (hooks, 2021, p. 25).

Particularmente para la construcción de nuestra caracterización y planteamiento del problema, realizamos algunas visitas de observación y acompañamiento en las instalaciones del colegio Alfonso López Michelsen, durante esos espacios además de poder evidenciar problemáticas relacionadas con las dinámicas de interacción social entre estudiantes y también sus manifestaciones concretas de inconformidad frente a algunas normas dispuestas por el manual de convivencia, también tuvimos la oportunidad de percibir cómo la institución, aun con algunas limitaciones, tiende a generar espacios de diálogo y resolución de conflictos mediante proyectos institucionales o directamente con la ruta de orientación, aunque estos métodos no resulten muy efectivos en la inmediatez es muy importante tenerlos en cuenta como iniciativas que podrían ser fortalecidas al realizar un trabajo previo en el aula.

Justamente es allí, en el aula de clase donde vemos con gran potencial nuestro proyecto de investigación con el que buscamos contribuir de manera positiva a las formas de interacción social entre lxs estudiantes teniendo como punto de partida el reconocimiento de sus cuerpos y diferencias; sin embargo, una mirada más amplia nos

permite reconocer que los posibles alcances de nuestro proyecto podrían salir del aula para impregnar otros espacios de la institución o incluso contribuir de modo significativo a aquellas rutas de atención u orientación que el colegio ya tiene dispuestas. También es de resaltar que el énfasis del colegio y la forma en cómo ha conseguido relacionar los estudiantes con las artes es un gran punto de apoyo que tenemos a nuestro favor y nos brinda una oportunidad única para usar el arte como una herramienta que nos permitirá explorar y construir habilidades socioemocionales que puedan fomentar una sana convivencia entre todxs los miembros de la comunidad estudiantil.

Ahora bien, nuestra propuesta de investigación con todo lo que conlleva también podría ser considerada como una de las iniciativas externas que en trabajo conjunto con el colegio se acoge a la reciente Ley 2383 de 2024 desde la que se busca “[...] promover de manera transversal la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en los centros e instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, dentro de un marco de desarrollo integral.”

Teniendo en cuenta este contexto local y nacional donde cada vez se hace más presente la preocupación por la salud mental es indispensable reflexionar sobre la práctica pedagógica y la posición o posibles soluciones que desde el interior de la institución se pueden ejecutar para abrir otro horizonte de posibilidades y bienestar integral no solo para lxs estudiantes sino también para cada individuo que habite la escuela. En esta nueva normatividad se menciona que para hacer efectivo su objetivo es necesario implementar una integración curricular, que asegure que los temas relacionados con la educación socioemocional estén presentes y se empalmen con los contenidos de todas las asignaturas. Puntualmente nuestra propuesta cobra más sentido con estas nuevas disposiciones, pues

valida la importancia de generar un engranaje entre diferentes áreas del conocimiento, en nuestro caso: las ciencias sociales, la geografía y las artes.

Por último y no menos importante la oportunidad de implementar este proyecto en el colegio Alfonso López Michelsen para nosotrxs cómo maestrxs en formación es sumamente relevante teniendo en cuenta que sería uno de nuestros primeros escenarios de intervención y acercamiento (de un tiempo considerable) en la escuela. Nuestro paso por sus instalaciones va más allá de cumplir con unos objetivos de investigación pues llegar a este espacio nos ha permitido reencontrarnos y resignificar nuestra propia experiencia escolar, vernos a través de los cuerpos y vivencias similares de lxs estudiantes puede ser todo un reto y un suceso nostálgico que permite ver como lxs niñxs que también fuimos fueron capaces de enfrentarse a todo un sistema escolar que puso en disputa nuestra propia identidad y construcción cómo sujetos. Nosotrxs también resistimos desde nuestras subjetividades en aquel momento y en la actualidad lo seguimos haciendo desde otra posición, donde nos reconocemos como maestrxs, pero también cómo constantes aprendices y defensores de la educación como una práctica transformadora.

En los antecedentes de nuestro trabajo vimos la presencia del cuerpo como pregunta, tema y dirección en trabajos con horizontes geográficos, artísticos o de memoria. El énfasis fue distinto en cada uno y la sexualidad, el cuidado, las subjetividades, el territorio y el género acompañaron al cuerpo en las investigaciones. Ahora quisiéramos dejar claro el aporte de nuestra investigación y su énfasis en la *Diversidad corporal* como hilo conductor de las *artes* y la *geografía* en nuestra investigación y practica pedagógica.

Con lo dicho anteriormente, la importancia de nuestro trabajo reside en el aporte transdisciplinar del cuerpo como herramienta para la educación y la vida, en la apuesta de la

Diversidad corporal como eje problematizador de las relaciones entre cuerpos en la escuela y en las prácticas artísticas como posibles potenciadoras de las habilidades geográficas de lxs estudiantes. El aporte transdisciplinar del cuerpo y la diversidad corporal pueden llegar a ser útiles para estudios sobre educación desde otras licenciaturas y exploradas por otras áreas en múltiples y diversas aulas o contextos educativos fuera de la escuela. Y las artes junto a la geografía le dan a nuestra línea y otras líneas de investigación un campo fértil para la investigación.

Es importante mencionar que al tratar el cuerpo y la diversidad corporal en la escuela también aparece como un determinante: el cuerpo docente, no como quien trasmite o tiene el conocimiento sino como participe activo del espacio en la escuela. Esperamos llegar a reflexionar sobre el lugar de este cuerpo en la escuela a la par de lxs estudiantes. Ya hicimos un ejercicio de caracterización inicial, pero con seguridad la práctica pedagógica alimentará constantemente nuestras reflexiones.

Frente a los alcances de nuestra investigación el reconocimiento de la *Diversidad corporal* es nuestra intención principal. Creémonos que este reconocimiento existe, pero a la luz de estereotipos y una mirada superficial, entre sí, de los cuerpos en la escuela. Queremos explorar junto a la geografía, las artes y lxs estudiantes otras formas de nombrarnos, vernos, reconocernos, interactuar, relacionarnos con nuestros cuerpos. No sabemos si con esto lleguemos a transformar las formas de relación de los cuerpos en la escuela, pero si por lo menos ponerlas en cuestión; poner nuestros cuerpos en cuestión. Si tenemos una guía para nuestros alcances, una intención concreta, la posibilidad de que lxs estudiantes, nosotrxs y, quizá, el resto de la comunidad educativa lleguen a corporeizar la

siguiente frase: *no se habla del cuerpo de lxs demás*. Una frase curiosa dentro de un trabajo donde el cuerpo se menciona y aparece tantas veces.

4. Marco Teórico-Pedagógico y Metodológico

Para empezar, es importante mencionar que la unión entre el entramado teórico-pedagógico y metodológico de este trabajo tiene la intención de mantener el cuerpo como eje y dirección. Considerando esto trazamos un plan de abordaje para este apartado: presentaremos cada actividad, sus resultados y utilizaremos tres textos para justificar nuestros contenidos e intenciones pedagógicas. Con el primero seguiremos abordando un nodo antes tratado: *cuerpo y subjetividad*. El segundo texto nos ayudará con la dimensión geográfica y su relación con las artes. Y con el tercero dibujaremos el camino pedagógico de nuestro trabajo con la ayuda las *pedagogías sensibles*. En algunas ocasiones un mismo libro nos funcionará para explorar varios nodos; también aparecerán, de vez en cuando, otros textos que nos ofrecerán apoyo.

Esta forma de abordar el trabajo nos permite recoger nuestros resultados inmediatamente después de realizar cada actividad para avanzar reflexivamente en las siguientes, abordar cada contenido por separado apoyándonos en los nodos antes mencionados y utilizar los resultados obtenidos de cada actividad como insumo para nuestra práctica pedagógica. En otras palabras, analizar los contenidos y resultados cualitativamente mientras avanzamos en el proceso es nuestra apuesta teórica, pedagógica y metodológica para la investigación. De esta manera registramos nuestros tropiezos, aciertos, preguntas y nuevas apuestas; manteniendo nuestro movimiento reflexivo a la par del de los cuerpos presentes en el aula. En últimas, lo que esperamos con esto es darle las

mismas dimensiones a la reflexión teórica y la práctica pedagógica siendo conscientes de nuestro horizonte y de la línea de investigación de la cual hace parte este proyecto.

Antes de iniciar nuestro recorrido describiendo las actividades es importante para nosotrxs tender un hilo entre los ejes principales de nuestro trabajo: la violencia estética-corporal, la diversidad corporal, las habilidades geográficas y las prácticas artísticas. Porque en la unión de estos ejes también cobra sentido nuestro enfoque pedagógico. En los antecedentes abordamos algunos trabajos que nutrían teóricamente estos ejes y el resto de abordajes teóricos estarán en este apartado. No obstante, nuestro trabajo le da una importancia mayor a la experiencia, dando respuesta a su enfoque pedagógico. Ninguno de los contenidos de las actividades fue explicado por nosotrxs porque el objetivo de nuestra práctica pedagógica es que, a través de la exploración artística, la expresión, el movimiento y las interacciones, lxs estudiantxs experimenten con su cuerpo dichos contenidos.

Vamos hacia el (Anexo N.3) donde se encuentra la secuencia didáctica y veamos algunos ejemplos prácticos de lo que estamos diciendo con algunos contenidos. En la primera sesión ``Cartografía corporal`` aparece una habilidad geográfica: la relación cuerpo y espacio. Dicha habilidad fue elegida después de las reflexiones propuestas en los antecedentes sobre cuerpo y territorio, aunque en principio se planteó como contenido. Esta habilidad nos interesa porque responde a los otros contenidos de la actividad: diversidad corporal, violencia estética, autoestima y auto representación. No fue necesario para nosotros y tampoco era nuestra intención explicar qué es la relación cuerpo-espacio, la violencia estética o la autoestima porque ya teníamos nuestros cuerpos, nuestra experiencia y nuestras destrezas plásticas para averiguarlo. Solo facilitamos algunas convenciones para

orientales, les dijimos que su cuerpo en el craf era un mapa y ellxs lo convirtieron en territorio durante el desarrollo del ejercicio.

A lo largo de la secuencia aquello que proponemos como contenido en el desarrollo de la práctica se convierte en una habilidad. Como contenido, la relación cuerpo-espacio ubica a mi cuerpo en el espacio, como habilidad lo moviliza a preguntarse por sus interacciones, el deseo, las heridas, los recuerdos, las emociones etc. El cuerpo ya no es solamente una capa de piel y comenzamos a recorrer escalas espaciales, es decir, capas dentro de nuestro cuerpo durante el ejercicio. La práctica cartográfica y la cercanía plástica de las texturas me permite hacer estos recorridos teóricos sin abordar directamente los conceptos.

Contenidos como la segregación, la movilidad, la ubicación, el sentido, el movimiento se convierten en habilidades geográficas cuando pasan por el cuerpo que es un territorio. Y son habilidades fundamentales para preguntarnos por nosotros y nuestro entorno, por el trato hacia los demás y hacia nosotros, por la forma en que nos vemos y nos ven, por nuestras decisiones y sus consecuencias, por los efectos de nuestro cuerpo en el de los demás y los impactos de lxs demás en mí. En este sentido, un contenido como la diversidad corporal que en principio podría entenderse como algo no geográfico se especializa y convierte en habilidad cuando nos preguntamos por el territorio que está cerca de mí todos los días y como una palabra, un gesto, un comentario o un abrazo pueden modificar su forma, su comportamiento, su cuerpo y en ese sentido su espacio. Cuando notamos que algo puede lastimarle y aislarle entendemos como otros cuerpo y territorios segregan otros, sin necesariamente saber qué es la segregación. Aunque no nos

preguntamos por eso llamado segregación si nos preguntamos y exploramos varios ejemplos, a lo largo de la historia, de unos cuerpos apartado o sobreponiéndose a otros.

Y aquí es donde aparecen las artes con la expresión, el movimiento, el desplazamiento, la transformación. Porque no solo cartografiamos nuestros cuerpos: nos damos cuenta de que tienen posibilidades, que podemos cambiar cosas de sitio, hacer convenciones distintas, movernos distinto, trazar límites y vínculos nuevos o fortalecer los que ya teníamos. Que es posible bailar, gritar, pintar, hacer música para exteriorizarlo y en ese movimiento inventarnos otros pasos, otras notas, agregar nuevas palabras, texturas o colores. En conclusión, gran parte de la fundamentación teórica y pedagógica de este trabajo está en la práctica, en la acción, en el descubrimiento conjunto; en sus cambios de rumbo, en sus tropiezos y posibilidades.

4.1 Primera sesión: vamos a bordo, una tormenta en el barco de lxs corpografxs:

Nuestra primera actividad tuvo como objetivo explorar las formas en que lxs estudiantes perciben su cuerpo dentro de la escuela. Para cumplir este objetivo destinamos una lista de contenidos a tratar: relación cuerpo-espacio, diversidad corporal, violencia estética, autoestima y auto representación. Realizamos una cartografía corporal, cada persona dibujó su silueta en papel kraft y ubicó los materiales según las convenciones sugeridas más la orientación de las preguntas dispuestas en el tablero.

Antes de iniciar la actividad les indicamos tratar su cuerpo como un mapa/territorio y acompañamos sus dudas con ejemplos situados en nuestros propios cuerpos. Algunas de las preguntas guías utilizadas en esta actividad fueron: ¿con qué partes de tu cuerpo te sientes comodx y con cuales no?, ¿qué comentarios ha recibido sobre tu cuerpo? ¿Cómo te hicieron sentir?, ¿Qué cosas valoras de tu cuerpo, más allá de su apariencia física? Etc. Las

convenciones utilizadas correspondientes a texturas que se relacionaban con una emoción o sensación fueron: Algodón (cuidado, ternura, zonas de afecto y calma), lija (dolor, incomodidad conflictos internos o externos), papel aluminio (presión social, rigidez, reflejo, presión social), marcadores (lugares, palabras, personas), hilos de colores (relaciones, vínculos, límites). Utilizamos un tipo de evolución diagnóstica para medir la participación, la capacidad para reconocer estereotipos, emociones y respeto por los ejercicios de lxs demás. Veamos algunas fotografías de algunos ejercicios realizados en la sesión:

Figura 4. Disposición del espacio para Sesión N° 1



Nota: Se observa la disposición del salón, los materiales utilizados y a los estudiantes trabajando en el piso de manera cómoda durante la actividad. Fuente: fotografía propia.

Figura 5. Desarrollo Sesión N° 1



Nota: Ejercicios de cartografía corporal elaborados por los estudiantes de 10-1. Fuente: fotografía propia.

Figura 6. Sesión
Nº2, ejercicio de exposición.



Nota: Los estudiantes voluntariamente expusieron su cartografía al grupo. Fuente: fotografía propia.

Como es posible observar en una de las imágenes la segunda parte de la sesión consistió en socializar lo realizado en el taller con todo el grupo. Para introducir a esta parte de la actividad iniciamos presentando nuestras corpografías, explicando nuestras razones para ubicar ciertas texturas en X parte de nuestros cuerpos, contando anécdotas, dejando algunas heridas, alivios e incógnitas expuestas para fijar el rumbo de las intervenciones siguientes.

Durante el ejercicio orientamos sus dudas, pues cada convención podía ser un determinante distinto en cada cuerpo y podría tener muchas variaciones según quién la usara y en dónde la ubicara. Ya veremos algunas particularidades que pudimos observar en la socialización. Sin embargo, más allá de las experiencias concretas de cada estudiante nuestra atención en este trabajo está puesta en el efecto del taller y la socialización en el grupo. Atendiendo a lo que mencionamos al inicio exploremos este taller y su socialización con ayuda de los contenidos y textos propuestos.

4.1.1. La isla del tiempo y los eventos afectivos: relación cuerpo-espacio

Cuando leímos las primeras páginas de *Lo que puede un cuerpo* un trabajo de Yepes Muños (2017) sobre María José Arjona, artista bogotana del performance, nos intrigó mucho una frase de Spinoza al inicio del libro diciendo que: nadie ha determinado aun lo que un cuerpo puede. Hoy, días después de realizar el taller que acabamos de presentar nos preguntamos por la intensidad de esa frase. Y si: ¿además le agregamos el peso de una acción significativa, la carga emotiva de los afectos, el peso del tiempo y la presencia de muchos cuerpos en el espacio? Uno de los ejemplos de performance que cuenta Yepes sobre María José consiste en quedarse quieta un tiempo considerable en medio de cuatro cuchillas de afeitar que podrían cortar su cuello. Los performances de María José se

desarrollan, según Yepes, a partir de la afectación de su propio cuerpo creando una relación que también afecta al espectador.

Si bien no diríamos que el aula durante el taller era un espacio performativo, si era un espacio con intensidades similares al ejemplo de las cuchillas y otros performances de María José. Aunque los tiempos en el aula son rápidos y no se podrían extender como lo ha hecho la artista en otros ejercicios, la pregunta sobre el cuerpo en la escuela parece tomar a lxs estudiantes por sorpresa. Esta vez el tiempo no parece determinar la acción, es la acción en el espacio la que acelera el tiempo. La curiosidad, el entusiasmo de explorar las texturas, convenciones y preguntas hizo que el taller se sintiera como un parpadeo. La novedad en la distribución del aula con los cuerpos tirados en el piso y los pupitres al costado, la intimidad y afectividad de las preguntas les hicieron correr; quizás volar sin darse cuenta. No fue un performance, pero si un evento con un grado de intensidad considerable si tenemos en cuenta las preguntas que estábamos abordando, si entendemos los afectos como eso, como algo que nos afecta de distintas maneras; no siempre positivas. Ya que no es una acción cotidiana para ellxs aquello de preguntarse por el cuerpo a la luz de tales convenciones “el gesto trasforma el espacio en un evento, un campo energético, un conglomerado de fuerzas compuestas en un equilibrio a la vez precario y poderoso” (Muñoz, 2015).

Por otro lado, la segunda parte de la sesión se desarrolló de una manera distinta. Esta parte destinada a la socialización de las corpografías fue la otra cara de nuestra travesía. Es como si aquel tiempo que pensamos acelerado en la primera parte hubiese viajado por cada mano, pensamiento, movimiento y textura hasta llegar al papel kraft. Allí se quedó reposando y el día que socializamos los resultados se extendió, aunque seguro no

con la misma intensidad para cada persona. Esto es esperable porque la pregunta por el cuerpo no podría afectar en el mismo grado ni de la misma manera a todxs.

Un comentario durante la socialización fue que: era un buen ejercicio, porque así podían conocer mejor a sus compañerxs y aunque ese interés existía, por otra parte, en una esquina, que en esas condiciones parecía lejana al tablero donde se estaba exponiendo, otro grupo no parecía darse cuenta que una de sus compañeras lloraba mientras intentaba exponer su ejercicio. Como si existieran escalas distintas en el mismo espacio, como si los grados de intensidad fueran distintos, y en ese sentido, como si fuera posible experimentar simultáneamente de forma distinta el espacio y el tiempo, aunque estuviéramos en el mismo salón desarrollando la misma actividad.

Igual que una clara línea fronteriza, como si aquellas diferencias corporales (rigidez, comodidad, silencio) que podemos ver cartografiadas en las imágenes se especializaran y con su intensidad te afectaran casi hasta absorberte. Pero insistimos, no todxs lo estábamos sintiendo así. Era una tormenta que solo caía en ciertos lados del barco. Más adelante volveremos a retomar temas como la posición-localización y esta relación entre cuerpo y espacio con la ayuda de otras categorías y textos, pero por el momento pensando en lo anterior tengamos en cuenta lo siguiente propuesto por Jordi Planella a propósito de Olga Sabido (2017) en su libro *Pedagogías sensibles, sabores y saberes del cuerpo en la educación*:

siempre se trata de ubicar al Otro, de responder a qué categorías pertenece y en este sentido se le da un lugar [...]. Bajo tal argumento la condición de extraño supone una manera de posicionar a determinados seres humanos en un momento dado:

como en toda relación cara a cara los seres humanos definen la presencia de Otros y se autopoicionan” (p. 34)

4.1.2 Los temores de un naufragio: diversidad corporal y los efectos temporales

El objetivo de esta primera actividad fue explorar como lxs estudiantes perciben su cuerpo dentro de la escuela. Las convenciones tenían como intención mostrar su cuerpo inmerso en distintas escalas. En la socialización expusieron sus gustos, incomodidades y alivios en ciertas partes del cuerpo, pero no compartieron en la mayoría de los casos las razones. Esto no le quita peso al ejercicio, al contrario, nos permite preguntarnos por sus posibilidades. Cada vez que se trazaba un límite o se pensaba en la ubicación de una textura inevitablemente estábamos viajando a través de nuestra vida para respondernos en dónde, por qué. Ubicar estas convenciones también es ubicarnos, poner partes de nuestro cuerpo en frete de nosotrxs y preguntarnos por qué está ahí X o Y textura, por qué se ve así, por qué tiene esa textura y no otra; si siempre han tendió a la misma textura, si siempre serán así.

Muñoz rescata en su texto sobre Arjona un fragmento del texto de Borges *nueva refutación del tiempo* para mostrarnos los efectos del tiempo en nosotrxs:

El tiempo es la sustancia de que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebató, pero yo soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego. (Muñoz, 2015, p. 50)

Insistimos en la relación entre tiempo y espacio porque al *espacializar* el cuerpo a través de este ejercicio corpográfico estamos espacializando nuestra experiencia. Así podemos considerar que ningún mapa es una sucesión de trazos que quieren enseñarnos un espacio,

sino una compleja red de experiencias espaciales con dimensiones temporales y esto es más cercano cuando el mapa es el cuerpo.

Podemos describir el ejercicio en primera persona porque también hicimos nuestra propia corpografía, dejamos expuestos nuestros cuerpos en el aula para dar un pequeño empujón, acompañar cada trazo y elección al momento de intervenir el papel. Aun sabiendo que cada ejercicio sería distinto, que cada textura está ubicada por razones distintas o tal vez cercanas; pero nunca las mismas. Porque la segunda parte de ejercicio fue también la más difícil para nosotrxs aun teniendo un mayor impulso para compartir.

En las presentaciones vimos cómo el arte puede definir el rumbo de nuestras manos y resignificar sus movimientos, sus desviaciones o “anormalidades”; cómo algunas palabras y su presencia a lo largo del tiempo pueden llegar a definir la totalidad de nuestros cuerpos, cómo a pesar de tener alguna parte afectada, el cuerpo hace que otra extremidad, cualidad o palabra venga al rescate, que algunas modificaciones cambian el sentido de nuestro cuerpo y le dan dirección a nuestra identidad y nuestra vida. Vimos que no todos los cuerpos sufren igual o que hay algunos que prefieren callarlo, ocultarlo detrás de texturas blandas; quizás porque aún no han tenido tiempo ni espacio para preguntárselo, no han querido o no les interesa. Que hay segmentos llenos de silencio, otros que nos fortalecen, alivian o definen. Mientras tocábamos cada textura muchxs pasamos por nuestra casa, la escuela, el barrio, nuestros amigxs, nuestras macotas, nuestros sueños, miedos o cualidades. Seguro el tiempo no nos dio para recordarlo todo, para pensar en otras posibilidades, heridas, límites o escapes. Y aun así estuvimos viajando por el presente, el pasado y el futuro a la velocidad de una clase.

Aun nos preguntamos en este punto por el impacto de la actividad, porque hay muchos vacíos que no queremos o no son necesarios de explorar. Sin embargo, al no ser un ejercicio individual aparecen otras cosas a considerar las cuales tienen que ver, justamente con la *Diversidad corporal*. Porque en un solo espacio teníamos a muchos cuerpos, cada uno con sus propias complejidades, transitando por un mar de emociones al preguntarse por sí mismxs; aunque no todxs con el mismo grado de intensidad. No solamente estamos conociendo en la presentación de la corpografía a quien tenemos al lado, sino los posibles efectos que tiene nuestro cuerpo sobre el suyo, aspectos que no siempre son considerados o expuestos públicamente, pero que determinan la posición de mis compañerxs en las relaciones sociales y a su vez la mía.

Sobre la corpografía, Planella (2017) señala:

no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que, a través del lenguaje, los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o coreografían. Cuerpos que a través del lenguaje han dejado de ser simple carne y son, ahora —aunque no lo quieran—, cuerpos políticos” (p. 41)

Y con esto, según Planella, debemos estar dispuestxs a que los regímenes corporales desplieguen sus formas de parálisis en el momento en el que los cuerpos corpografían. Formas de parálisis que para nuestro ejercicio tienen que ver con la violencia corporal y cómo se presenta.

Si bien algunxs personas en el aula decidieron no darse cuenta que una compañera lloraba mientras exponía su corpografía (lo cual no es quizás esperable en un contexto

donde la violencia corporal es normalizada), otrxs, aunque no lo decidieran necesariamente lo notaron. Y aunque realmente no sabemos cómo medir su impacto, sí sabemos que el ejercicio fue útil para convertir algo cotidiano como la violencia corporal en la escuela en un escenario político donde muchas cosas que suelen estar maquilladas o dadas por sentado se hacen explícitas e inmediatas a tratar y tramitar corporalmente.

Antes de avanzar más ¿Qué entendemos por *Diversidad corporal*? Contrera y Moreno (2021) la describen como:

La Diversidad corporal es un término que tiene una construcción de larga data, y que usamos para referirnos a que los seres humanos somos todos diferentes; desde nuestros tamaños, colores, razas, orientaciones sexuales o identificaciones de género. Cuando nos topamos con la categoría de *diversidad*, estamos marcando que no existe un modo único de ser persona, sino una variedad infinita de singularidades que nos constituyen a cada una. Sin embargo, la cultura y la sociedad, promueven formas estandarizadas de pensar los cuerpos y los sujetos allí encarnados. (p. 2)

El segundo segmento de esta definición nos permite hablar al mismo tiempo de la diferencia entre cuerpo y corporalidad. Una distinción, que, en realidad, no debería existir, pues ambos conceptos remiten al mismo sentido. Sin embargo, debido a los regímenes corporales que tienden a estandarizar los cuerpos, esta diferencia tiene sentido: “El cuerpo sería la materia viva desde y en la que se despliega la corporalidad.” y “la noción de corporalidad alude a la pluralidad de dimensiones que convergen en nuestra vivencia del cuerpo, tales como las emociones, las relaciones, las significaciones y sensaciones”. (Cabra y Escobar, 2014, p. 35) Esta diferencia es muy importante a tener en cuenta en este primer ejercicio porque los juicios negativos sobre la apariencia física del cuerpo limitan las

posibilidades de desarrollo de nuestra corporalidad, pues reducen el cuerpo solamente a su escala material.

4.1.3 Vientos en contra, una embarcación con fisuras: Violencia estética autoestima y autorrepresentación

Ya hemos abordado el tema de la violencia corporal y estética en varias ocasiones, hace poco apuntamos que justamente parte de esta violencia radica en reducir el cuerpo a su dimensión material. Pero también consideramos importante decir, que esta dimensión material no es distinta o está separada de la corporalidad, pues constantemente están relacionadas y afectándose entre sí. Si bien existían convenciones como lugares, personas, emociones o vínculos no fueron aquellas con mayor presencia en las corpografías y estas convenciones eran las que tenía más cercanía con la corporalidad. Las convenciones sobre la incomodidad, la rigidez, la presión social, la calma, el dolor o el afecto si bien podrían llevarse al campo de la corporalidad, en su mayoría fueron relacionadas con aspectos o conflictos con la apariencia física.

Solo algunxs estudiantes profundizaron esas convenciones que relacionaban partes de su cuerpo con experiencias de vida, su identidad o sus referentes culturales. Incluso en nuestras intervenciones como maestrxs, si bien teníamos algunos pilares para profundizar más en nuestra corporalidad y servir de referentes fue inevitable dejar ver que algunas dimensiones de nuestra apariencia física, al igual que muchxs de nuestros estudiantes, seguían determinando en buena medida nuestra corporalidad. Incluso después de algún nivel de conciencia “mayor” sobre nuestros cuerpos seguíamos estancadxs en algunas heridas. Para intentar entender un poco mejor esto, entremos en una discusión teórica sobre

el cuerpo como signo o superficie para ver cómo estas dos no están separadas, según Peláez (2007):

[...] el cuerpo es el campo primordial donde confluyen y se condicionan todas las experiencias. Es a partir del cuerpo, y de la percepción que se tiene de él, desde donde se construye el mundo que lo rodea; así como a través de él, también, como se espacializan los demás cuerpos. No es posible decir, únicamente, que estamos en el mundo; más bien, debemos expresar que el mundo está en nosotros, no siendo el cuerpo un objeto duro e indestructible, y por lo mismo intemporal, extraño a la experiencia que tenemos de él. (Peláez, 2007, como se citó en Cabra y Escobar, 2014, p. 131)

El ejercicio fue un pequeño paso para intentar escapar de aquellos signos corporales que hacen énfasis en la superficie para alejarnos de otras rutas de exploración corporal. Es difícil encontrar otras posturas, matices de identidad, formas de expresión, habilidades y cualidades cuando constantemente se nos está cerrando el espacio a través de las instituciones, las redes sociales, los discursos de salud, la violencia de género, la xenofobia o el racismo espacializados en nuestros cuerpos y los de quienes nos rodean. La *Violencia corporal* es un fenómeno global, dinámico presente en todo el planeta con distintos matices. Hacerlo pequeño por un momento, llevarlo al aula y después a nuestro cuerpo es un momento de intensidad porque nos recuerda eso, que el mundo está en nosotrxs con todo y su crueldad.

Sin embargo, existe una posibilidad dentro de esta comprensión pues, como lo mencionan Cabra y Escobar (2014):

el cuerpo no es solo una superficie inerte sobre la cual se imprimen los acontecimientos y las vivencias de los sujetos; por el contrario, se configura como creador de significados y experiencias a través de la percepción. Percepción que no se piensa como una actitud pasiva de recibir el mundo a través de los sentidos, sino más bien de crear y vivir el mundo en la forma de percibirlo. En este orden de ideas, el cuerpo es vivencia, sensación que configuran sentidos y significaciones. (p. 131)

Entonces aún es posible trabajar en el campo de la percepción desde la diversidad corporal y aquello que un cuerpo puede, pues, por un lado, nuestra autoestima tendría un gran impulso cuando notemos la potencia de nuestras capacidades corporales más allá de la superficie, y la posibilidad que tenemos de configurar nuestros sentidos y apuntar hacia nuevas significaciones de nuestros cuerpos. Algo que notamos en la práctica y que es muy importante es que esta posibilidad, esta potencia de cambiar el rumbo en la percepción y de esta manera el sentido del espacio; es la presencia de otros cuerpos en él, como vehículos de la violencia, pero también como una posible cura o refugio. En nuestro caso en particular, el interés de varios estudiantes por el tema, su compromiso y compañía nos han estado alentando constantemente a seguir adelante, aun con la presencia de estas violencias en el desarrollo de este y otros ejercicios.

Violencias que no consideramos inocentes, sino que tienen que ver con la posibilidad de ubicar en el espacio una posición de ventaja o beneficio respecto a otros. Aparece entonces el estigma como una herramienta para diferenciarse de alguien más y seguir manteniendo una posición de comodidad, pues sin la diferencia esa posición de ventaja no existiría, o en palabras de Planella (2017):

La sociedad establece los criterios para categorizar a los sujetos, y lo que sucede habitualmente, cuando nos encontramos frente a un extraño, es que usamos su apariencia corporal para ubicarlo en alguna de las categorías preexistentes ya conocidas por nosotros. Esta categorización del sujeto hace que dejemos de «sustantivarlo» y pasemos a «adjetivarlo». (p. 47)

Ya dejamos claro que la diferencia existe, el problema es justamente cuando se categoriza dentro de algún tipo de jerarquía. Como nacemos con este esquema ya dado es posible que no notemos que nuestra posición de comodidad existe gracias a otra en condiciones desfavorables.

En resumen, para Spinoza se produce lo bueno (o nos afecta) cuando un cuerpo se corresponde con otro aumentando por demás su potencia; lo malo acontecerá, en cambio, cuando un cuerpo descompone a otro, disminuyendo o anulando esa potencia. Se puede sostener entonces, siguiendo a Spinoza, que esta capacidad de resistencia ligada al cuerpo es aquello que lo hace el “objetivo del poder”; la violencia sobre él (esto es, el aumento de su grado de afección) apunta a disminuir o a anular esa potencia. (Blair, 2010, como se citó en Cabra y Escobar, 2014, p. 133)

En relación con lo anterior, uno de los elementos interesantes de este primer ejercicio fue la interacción entre grupos de amigxs para intervenir el papel, cada unx con una mitad. Creemos que existen en esas conversaciones e interacciones, incluso con personas con quienes no suelen entablar ningún tipo de relación, la posibilidad de potenciarse de manera positiva si a su vez el ejercicio les da espacio y reta sus habilidades colectivas. Para finalizar, siguiendo a Blair (2010) la violencia corporal es todo intento de *poder* que apunta a anular o disminuir la potencia del cuerpo. Veamos que, este intento es justamente lo

contrario a un impulso colectivo que apunte a sostener o apoyar, porque como ya lo mostramos en nuestra caracterización uno de los objetivos y resultados de la violencia corporal es apartar, expulsar, perseguir, dañar o aislar a la víctima.

4.2 Segunda sesión: El mapa del tesoro perdido; el cuerpo, un territorio en disputa

“El museo de los cuerpos” fue nuestra segunda actividad, su objetivo: analizar cómo la representación de los cuerpos en la historia del arte refleja ideales de belleza, poder y exclusión en contextos geográficos específicos. En esta actividad el contenido de diversidad corporal fue de gran importancia, pero como ya lo tratamos, hablaremos un poco de los otros dos contenidos dentro de la sesión: *el cuerpo como territorio* y *la segregación espacial*.

La actividad consistió en repartir por grupos algunas pinturas con distintas temporalidades y ubicaciones geográficas. Lxs estudiantes tenían que buscar en las distintas partes del salón fragmentos de texto (pistas) que se relacionaran con la obra que les correspondió y la segunda parte de la actividad consistía en presentar estas pistas, responder algunas preguntas y ubicar la obra en el mapamundi según lo consideraran.

Las siguientes preguntas son algunas de las utilizadas como guía y soporte para el ejercicio: ¿Por qué creen que este tipo de cuerpo era valorado en esa época?, ¿Qué papel juega el poder colonial en esta representación?, ¿Si este fuera el único modelo de belleza masculina, ¿a quién dejaría por fuera? Y algunas de las pistas que estuvieron repartidas en el salón fueron: *1. Muestra cuerpos, pieles y expresiones que suelen ser invisibilizados. 2. Aquí el rostro no está desnudo: está cubierto de historias talladas en la piel. 3. Representa la corporalidad no como objeto de contemplación estética, sino como*

testimonio político y social. Las anteriores son apenas ejemplos de las distintas pistas que acompañaban y daban contexto a cada obra.

Este ejercicio al igual que el de la primera sesión, se desarrolló en dos partes y tuvo similitudes particularmente en las escalas efectivas, temporales y espaciales que describimos en párrafos anteriores. La primera parte fue un parpadeo, caótico, lleno de movimiento, conversaciones, preguntas e interacciones; pues tenían que pasar mesa por mesa buscando las pistas, pedírselas a sus compañerxs, discutir grupalmente cuales eran pertinentes para su obra, etc. De esta manera los afectos fueron al ritmo de las pisadas: rápidas, eufóricas, curiosas; a veces sonrientes. El espacio y el tiempo se hicieron dinámicos gracias a los cuerpos en movimiento, a la lejanía del pupitre y la cercanía con lxs demás.

Del otro lado en la segunda parte que sucedió días después, durante la presentación de las pistas, cuando teníamos que responder las preguntas y ubicar las obras en el mapamundi como si otra tormenta pareciera el tiempo, los afectos y el espacio cambiaron. Las distintas obras en el tablero hacían visible la diversidad de cuerpos a lo largo de la historia humana, distribuidos en cada rincón del planeta, cada uno con sus particularidades, cargas y efectos.

Cada grupo tuvo tiempo de analizar su obra y encontrar las pistas que le constituían, pero ahora las trataríamos todas respondiéndonos varias preguntas. Ya no era un ejercicio aislado donde cada obra contaba su historia, ahora el aula era testigo de la metamorfosis de los cuerpos, de todas sus posibles escalas, el origen de muchos estereotipos, el control de unos cuerpos sobre otros, la *exclusión-segregación corporal* y también de aquello que un

cuerpo puede ser. Compartir con todxs las pistas y las preguntas tenía como objetivo dar consistencia, contenido e intención a cada obra dentro del mapamundi.

Antes de contarles cuales obras utilizamos, empecemos por delimitar un poco lo que entendemos aquí por *segregación espacial*. Recordemos que cada uno de los contenidos está conectado al eje de la *Diversidad corporal* y la *segregación* es de nuestro interés porque también guarda relación con el tema de la *Violencia estética* que ya mencionamos anteriormente. El *control-poder*, el valor de un tipo de cuerpo sobre otro o los estándares de belleza son variables importantes para acompañar la pregunta por la segregación en nuestro trabajo. También tienen un lugar la visibilidad y la escala, es decir, la forma en la que los cuerpos son vistos o presentados. Según Conde (2019):

la segregación implica un proceso de separación social de acuerdo a ciertas características o pertenencia a determinados grupos sociales, lo cual incide negativamente sobre las posibilidades de interacción social de los actores involucrados, debilitando la construcción de relaciones sociales basadas en la inclusión, la diversidad y la tolerancia. (p. 19)

Muchas de las formas de segregación que hemos visto en la escuela, operan desde características particulares, que después llevan a catalogar a los cuerpos en ciertos grupos que se convierten en los blancos y motivos de la violencia estética. En la descripción de la anterior sesión mencionamos la sensación de tener dos escalas presentes en el mismo espacio mientras alguien exponía, separadas por una frontera que justamente imposibilita una interacción donde el cuerpo no esté en riesgo.

Dentro de la segregación, ese aislamiento, rechazo o silencios que hemos estado mencionando desde la caracterización aparece la pregunta por la frontera, por esos límites que se trazaron en la primera sesión corpográfica y que en esta segunda sesión hicimos visible no solo en la escuela, sino, en un mapamundi con el peso de la historia ¿Cuáles con los misterios que esconde ese territorio presente entre los cuerpos en la escuela? (Rodríguez, 2023).

Al ubicar el cuerpo como primera escala, vimos en nuestra primera sesión corpográfica que dentro del cuerpo también hay muchas otras escalas y convenciones más allá de la piel, ahora notamos que entre los cuerpos en la escuela existe otra escala determinate la frontera:

Podemos pensar la frontera como cruce, como encuentro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como fusión y síntesis, como trans culturación y rechazo. La frontera se convierte en el espacio posible e imposible a la vez, horizonte utópico de muchas pedagogías y corporeidades. En el análisis de la corporeidad y de la pedagogía se ponen en juego múltiples variables: etnia, género, estéticas y formas corporales, clases, y un largo etcétera que se puede ir reconstruyendo a medida que nos adentramos en este fluctuoso territorio. (Planella, 2017, p. 88)

En nuestra caracterización (Ramírez, 2020) dice que el territorio se corporaliza a través de saberes, memorias y experiencias sociales. Dentro de estos saberes, memorias y experiencias no solo está presente la interacción de los cuerpos entre sí, sino su relación con las fronteras que se trazan en esas relaciones, o que son trazadas de antemano por la cultura.

Esto resulta importante para nuestro trabajo porque aparece y determina la dirección de nuestras actividades siguientes; de nuestras decisiones pedagógicas.

Esta segunda sesión nos ayudó a compartir esta permeabilidad del cuerpo, su dinamismo e interdependencia; así como la primera sesión nos ayudó a determinar su composición territorial. Cada obra gracias a su distancia corporal y temporal-espacial con las otras nos ayudó a explorar las distintas escalas particulares de los cuerpos en la historia y las fronteras culturales, políticas y sociales que les determinaron.

Dentro de las obras que utilizamos estaba una representación de Sara Baartman, mujer Khoisan, sacada de su territorio para ser expuesta en circos en distintas partes de Europa; *Las tres gracias* de Rubens como símbolo del estándar de belleza occidental en el siglo XVII; El *David* de Miguel ángel; *Baile en Tehuantepec* de Diego Rivera; *Justicia* de Devora Arango; Un retrato maorí y los retratos fotográficos de Zanele Muholi en Sudáfrica, entre otras.

Figura 7. *Obras utilizadas para la actividad*



Nota: Diversas obras artísticas (Rubens, Débora Arango, Zanele Muholi y representación de Sarah Baartman). Imágenes recuperadas mediante búsqueda web.

Cada obra representaba cuerpos de distintas partes del mundo en épocas, culturas y contextos socio políticos distintos. Esto nos permitió compartir en el aula la permeabilidad del cuerpo según su tiempo, cultura y espiritualidad, también distintas formas de verlo y abordarlo más allá de su materialidad y superficialidad biológica; que la diversidad corporal ha estado presente siempre en la humanidad y que los cuerpos son valorados o despreciados según distintos criterios a lo largo de la historia. Criterios construidos socialmente que responden a costumbres, necesidades o intereses. En los territorios fronterizos trazados por la tierra y la humanidad se encuentra aún un tesoro que la historia, el espacio y las personas se empeñan todavía en descubrir: La tripulación del Michelsen, después de dos aventuras, aún sigue en busca del cuerpo.

4.3 Tercera sesión: babor y estribor, danzas y teatro los ejes del movimiento

4.3.1 Un receso antes de partir, el juego y la batalla contra el pupitre:

En las anteriores actividades el movimiento estuvo presente, sin embargo, el teatro y las danzas nos presentan un reto mayor pues no solo movilizan el cuerpo, también lo exponen. Por esta razón, la sesión de teatro y danzas en principio fueron planeadas como un juego, a modo de introducción para integrar al grupo e intentar esquivar emociones como la vergüenza o los nervios. Para el desarrollo de la actividad de teatro y danzas necesitábamos de la participación activa y considerada de todo el grupo.

El juego primero se presentó como un experimento para medir las disposiciones del grupo e impulsar el movimiento y la expresión, después se convirtió en una herramienta introductoria para teatro y danzas pues les permitió relacionarse de una manera distinta a la acostumbrada con personas que no eran sus amigxs o vínculos regulares.

En un primer intento jugamos “al impostor”: buscar dentro del grupo a la persona que estaba congelando a todxs. En este ejercicio tuvimos algunos tropiezos por las trampas y el sabotaje, pero eso nos dio espacio para pensar en otros juegos donde esa posibilidad fuera menor. Jugamos “espejo”, imitando a quien teníamos en frente, agregándole música para incentivar el movimiento. Otro juego fue “evolución”: utilizando nuestros cuerpos para pasar de cangrejo a simio, de simio a humanx y de humanx a dios avanzando o retrocediendo con los resultados de varias rondas de piedra papel o tijera. Jugamos “casa, cráter y terremoto”: donde lxs estudiantes formaron grupos de tres personas, dos personas hacían la forma de una casa y alguien se quedaba en el centro, según qué palabra se digiera, se movilizaban las casas, lxs cráteres o se buscaban nuevos grupos; agregamos una variación que consistía en proteger a la persona del centro que tendría los ojos vendados mientras se avanzaba por todo el salón. También el juego de “muévete luz verde” de la popular serie *El juego del calamar*, donde alguien en un extremo del salón daba la indicación de movimiento a lxs del otro extremo y si estos se movían en la luz roja quedaban eliminadxs.

Si bien estos juegos nos permitieron trabajar en la interacción, relación del grupo y habilidades de expresión o baile, ese mismo día decidimos dividirnos en tres grupos para el desarrollo de las siguientes sesiones. Notamos que varias personas no se estaban integrando a la dinámica y que trabajar en teatro o danzas con ellxs resultaría incómodo, pues si no tenían disposición para integrarse a estos ejercicios iniciales, trabajar con teatro foro o con una coreografía no les resultaría cómodo tanto a ellxs como al grupo al que pertenecieran. Sin embargo, tendrían un papel impórtate para nuestra actividad de cierre, una actividad que nos permitiría reencontrarnos.

No quisimos excluir a nadie de lo que venía y por eso preguntamos abiertamente quienes querían participar del grupo de teatro o el grupo de danzas. Lxs demás se quedaron en el salón en sus actividades curriculares habituales. Un dato curioso sobre esto fue la participación posterior de personas que, en principio, habían decidido no hacerlo. Esto pudo deberse a que mencionamos que el ejercicio tendría una calificación cuantitativa en la planilla de notas de la asignatura de sociales, o quizá a sentimientos de aislamiento, aburrimiento, o a un interés repentino por integrarse.

No querer hacer parte de las siguientes actividades hace evidente una tendencia a mantener el cuerpo en la esfera individual: cuando se proponen la integración, actividades que involucran grupos grandes y relaciones de cercanía con varios cuerpos aparecen resistencias. Podríamos decir que se trata de vergüenza, pereza o apatía; pero lo que está detrás de esa actitud es más complejo y consideramos que tiene que ver con la relación de los cuerpos en el espacio de la escuela.

Sobre esto Cabra y Escobar (2014) señalan que “De acuerdo con los estudios revisados, las acciones que ejerce la escuela sobre el cuerpo se movilizan a través de las disciplinas, vistas como métodos, rutinas ordenadoras inseparables de operaciones de metodización y planeamiento. (p. 150) Esas rutinas también se reflejan en el espacio, en las distancias entre mi cuerpo y el resto, en los límites o fronteras trazadas con el tiempo, en la ubicación del cuerpo y su postura hacia lxs demás.

Cuando hablamos del espacio y sus usos en la escuela se plantea que:

[...] una individualización de los espacios y una distribución por zonas, en donde se asigna un lugar para cada individuo y a cada individuo le corresponde un lugar, con

lo cual se busca, además, evitar las distribuciones por grupos, la desaparición de los individuos y su circulación difusa (Cabra y Escobar, 2014, p. 150).

Pensemos que, al estar con un grado décimo, estas rutinas y formas de relación con el espacio y el cuerpo están marcadas con profundidad. La apatía en actividades grupales como las propuestas son un reflejo y forma de resistencia de la escuela a propuestas que trasciendan la individualidad y sus espacios o desplazamientos; dictados como estándar y regla para habitarla. Volviendo a la *Violencia estética*, no solo vemos como se individualiza otros cuerpos con la intención de excluirles, también vemos como algunos cuerpos evitan las interacciones grupales atendiendo a las formas de organización y relación dictadas por el gobierno de los cuerpos en la escuela. Con esto entendemos que la violencia y la exclusión corporal no solo tienen un origen cultural y político, también tienen como soporte a la escuela en sus formas de organización y distribución espacial.

4.3.2 Cuerpos danzantes: el viento es una cumbia mi cuerpo es una vela

No existió una razón para elegir la cumbia como base para la pequeña coreografía que trabajamos con el grupo, apareció como un chispazo y paso a paso tomó forma. Esta actividad es otro ejemplo de cómo involucramos nuestro cuerpo como docentes, pues para el montaje a pesar de no ser expertxs en danzas montamos cada paso y lo pensamos para que todxs pudieran ejecutarlo sin mucha dificultad. Esa falta de experiencia a la larga fue una ventaja porque terminamos de construir la coreografía con ayuda de lxs chicxs, en el camino, modificamos algunos movimientos y nos ayudamos entre todxs. Pues, aunque teníamos algún apoyo de personas que hacían parte del énfasis de danzas, ellxs no estuvieron siempre y los ensayos fueron pocos.

Como el grupo estaba dividido en hileras, cada una tenía su capitán y compartían los errores, las sugerencias, las descoordinaciones y también la fluidez de los movimientos cuando se lograban. Al construir cada paso recordé mi experiencia escolar y las veces que le hui a las danzas por vergüenza, por miedo a tener tantos ojos en mi cuerpo. Cada paso ejecutado en compañía de lxs estudiantes tenía un aire de redención. Después me di cuenta que esa redención no solamente era mía, sino también de aquellxs que no habían bailado antes por la misma razón y la compañía del grupo les dio la oportunidad de hacerlo. (Este fragmento corresponde a la reflexión personal de Juan Pablo, uno de los integrantes del equipo de practicantes.)

Lo anterior, fue fiel a los objetivos propuestos en la secuencia didáctica: dinamizar el cuerpo, auto-reconocimiento y transformación del medio socio-espacial, incentivar la interacción y colaboración entre lxs estudiantes. De igual forma que el módulo de juegos presentado anteriormente la interacción en movimiento tiene mucha importancia para nuestra propuesta, pues posibilita al cuerpo explorar distintas posibilidades al verse reflejado y potenciado por quienes tiene al lado.

[...] se reconoce el movimiento intencional y significativo para el sujeto, como el dispositivo que manifiesta su condición de ser práxico y contribuye a su constitución como humano. La motricidad vista de esta manera adquiere una dimensionalidad distinta convirtiéndose en la corporeidad misma, donde la vivencia de la acción conecta al ser consigo mismo, los otros y su entorno. (Castro, 2004, p. 10, como se citó en Cabra y Escobar, p. 154).

En los objetivos propuestos está dispuesta la intencionalidad del movimiento en la coreografía, las significaciones pueden variar en cada cuerpo, pero al unir esta coreografía

al montaje teatral proponemos un significado colectivo a este movimiento, que viene en sintonía con la secuencia didáctica que hemos estado transitando. Es decir, ni esta coreografía ni el ejercicio teatral están propuestos aquí solamente por ser artes, tienen un sentido: confrontar y ubicar a los cuerpos presentes alrededor del tema de la diversidad corporal y ubicar cada acción de la secuencia en función de esta reflexión. Ya hemos visto el resultado de las distancias entre cuerpos en la escuela, cada laboratorio de esta propuesta está pensado para acercarlos y explorar las posibilidades de esto.

Al explorar en la escuela el cuerpo su relacionarlo con el movimiento, se puede afirmar que “Que la escuela, [...], se dedica a aquietar los cuerpos, en lugar de pensar en las potencialidades de su movimiento” (Cabra y Escobar, p. 154). La educación física y las danzas siguen movilizando el cuerpo en la escuela, pero aún queda un sin sabor. Al montar los pasos para la coreografía sentí un alivio motriz inmenso, pero no solamente era eso, porque en mi caso particular, sin una razón de peso (que en este caso era llevar estos movimientos a la escuela y unirlos a nuestra propuesta) yo no hubiera bailado. (Este fragmento corresponde a la reflexión personal de Juan Pablo, uno de los integrantes del equipo de practicantes.)

Puesto en otras palabras, no es suficiente bailar por bailar; bailar sin cargar de un sentido, una emoción, una razón o un significado ese movimiento. Es suficiente para un alivio físico o químico, pero tiene muchas más posibilidades porque, como ya hemos dicho, la superficie es apenas una escala del cuerpo. “En consecuencia, el ejercicio, el deporte y las prácticas corporales que tienden a organizar el movimiento del cuerpo en aras de su salud o belleza, se consolidan como un bastión de la sociedad capitalista y sus principales ideales”. (Cabra y Escobar, p. 155).

Con esto queremos decir que la motricidad y el movimiento en las danzas y la educación física son campos importantes en la escuela, a los cuales se les debe dar un lugar crucial en propuestas holísticas; donde en compañía de otras áreas se continúe explorando las posibilidades pedagógicas del cuerpo para el desarrollo integral.

Insistimos en que el cuerpo y la mente no pueden estar separados y deben tener la misma importancia en las propuestas educativas; que la motricidad hace parte de las artes como las ciencias sociales y la geografía también están inscritas en nuestro cuerpo y sus movimientos. Que conceptos *como espacio, lugar, limite, ubicación, localización, desplazamiento* etc. También tienen dimensiones motrices.

4.3.3 Un giro a estribor: un archipiélago de emociones y el oleaje de la expresión

Mientras una parte de la tripulación estaba practicando sus pasos de baile, al otro lado, en una esquina un poco escondida otro grupo se enfrentaba a un guion lleno de preguntas y retos. No era un guion lejano, porque estaba basado en situaciones cotidianas, representaciones de las presiones corporales en la escuela. Sin embargo, traer al cuerpo estas experiencias en forma de guion, pasarlas por el cuerpo y después trasmitirlas es realmente una hazaña, pues implica en algunos casos revivir, recordar y volver a experimentar situaciones que han dejado heridas; como naufragar voluntariamente o saltar al vacío.

Los objetivos de esta actividad teatral fueron: exponer a través del teatro foro algunas situaciones del cuerpo segregado, señalado, apartado, rechazado u oprimido en la escuela y desarrollar un ambiente de experimentación donde lxs estudiantes propongan alternativas a las situaciones desarrolladas en el ejercicio.

Construimos un guion base y, al presentarlo, conversarlo y apropiarlo, empezaron a aparecer propuestas centradas especialmente en los comentarios recibidos y en otros que podían llegar a ser un alivio. En el marco de la actividad *Teatreando y jugando*, realizada el 30 de septiembre, quisimos indagar con lxs chicxs sobre aquellas imposiciones que se han instalado sobre el cuerpo a lo largo de su vida; para ello, el guion plantea: — “Aquí se han librado muchas batallas, pues, desde que nació este cuerpo le han querido imponer paisajes”. Responder cuáles han sido esos paisajes fue el trabajo del grupo durante las conversaciones de construcción conjunta. Al explorar estas imágenes impuestas, surgieron sugerencias de incorporar al guion algunas frases coloquiales violentas que suelen marcar el cuerpo desde juicios externos, por ejemplo: — “ish, esa niña sí que se toma la sopita con juicio”, — “ush, pareciera que no tragara, está como desnutrida”.

También en la construcción del guion nos preguntamos por la imposición de colores, relieves, costumbres. Respecto a esto, lxs chicxs, en un ejercicio inesperado de improvisación y rememoración de sus propias experiencias, sugirieron las siguientes frases: — “se apaga la luz y no se ve”, — “nada por delante, nada por detrás, así nadie la va querer”, — “uy miren al niño niña”.

También se señaló en el guion: — “dónde se clavan estas palabras en el cuerpo”, pero también otras ubicaciones, formas de verse y resistir; otras voces acompañando desde el apoyo y el reconocimiento: — “Mi cuerpo late, se transforma, reclama sus propios colores. Es dibujo que late: línea torpe aquí, curva orgullosa allá. Cuántas veces quisieron borrarlo o pintarlo con su lógica ajena, y cada pincelada ignoró el fuego y la ternura con que me habito”. — “Escucho a la niña que fui, y a la mujer que soy, a la amiga que me dice «eres suficiente», y al sol en mi espalda que alumbra sin pedir permiso”. El guion

completo, con todas las voces y fragmentos trabajados durante la actividad, se encuentra disponible en el [anexo No.4.](#)

Como mencionamos anteriormente este segmento del guion fue construido con la intención de intrigar también la coreografía. Con el grupo de danzas tuvimos una charla sobre el sentido de los movimientos que estábamos trabajando: —“Quiero escuchar mis bordes, mis márgenes en expansión, quiero habitar mi geografía completa, y que la palabra revoltosa de la niña asustada saque toda su fuerza, que las piernas de cemento se empapen con el agua de mis ríos, Y me permitan moverme caudaloso y atravesar fronteras.” Este segmento del guion fue traducido a los movimientos de la coreografía, así al estirar las piernas en uno de los pasos nuestra intención era representar la expansión de los márgenes corporales, en cada cambio de posición el poder de habitar el espacio de un lado a otro sin limitarse etc. Una parte del guion tiene la intención de visibilizar las situaciones y consecuencias de la quietud, la otra mostrar y expresar las posibilidades del movimiento. Un movimiento guiado por el ritmo de las palabras, las emociones y aquella frase que ha dado forma y dirección a nuestro viaje: *Del cuerpo de lxs demás no se habla.*

Este ejercicio fue un ejemplo del cuerpo encarnado, de cómo podemos decir palabras con el cuerpo. Seguramente muchas formas de exclusión no necesitan ni siquiera de las palabras para lograr su cometido, una mirada o un gesto pueden ser suficientes. Sin embargo, del otro lado dejamos un precedente, pues demostramos en el camino que podemos escribir sobre nosotrxs y casi de inmediato movilizar esas palabras, darles forma a través de nuestra voz, nuestros gestos, expresiones, posturas, desplazamientos. Muchas palabras nos atravesaban y se quedaban, nos incumbían, hacían parte de nuestro día a día; no era ficción, sino una forma de atrapar el peso de los días, las cicatrices y alivios del

cuerpo en una representación de unos minutos. Como si reclamáramos, invadiéramos y jugáramos en un espacio que usualmente no es negado o reducido: *el cuerpo*.

Aparece la piel como hoja de escritura: desde su delgadez se extiende en polisemias que se refugian en la tinta desparramada sutilmente sobre su tibia superficie.

Pergamino que no promete más que su textura y que pide ser nombrado, ya no por una palabra, sino por la caricia de un pincel humedecido, prolongación de una yema rugosa que se revela en un laberinto indescifrable de huellas dactilares: laberinto de roces, de experiencias táctiles, de altiplanos rocosos erosionados por la humedad de otra piel exaltada y dispuesta para ser trazada. Mas el pergamino es ya en sí una escritura, pues constituye una superficie orgánica, marcada por los pliegues y rugosidades de su ser viviente. Su superficie es también todo su ser, detrás de ésta no hay nada más.

Sara Suton, «Narrar la imagen. The Pillow Book», Act Poetical, 28 (1-2), 2007, 367-378. (Como se citó en Planella, p. 67)

Figura 8. Desarrollo de sesiones N° 3 y 4



Nota: Ensayos de teatro y danza. Fuente: fotografía propia.

4.4 Cuarta sesión. El testimonio de un recuento y el final de una travesía: hacia el horizonte pedagógico y las conclusiones

4.4.1 Referencias al horizonte pedagógico. Conclusiones sobre los obstáculos, los logros y las posibilidades

Para recoger los resultados de la secuencia, como mencionamos antes, unimos la actividad de teatro con la de danzas para complementarse entre sí, en el montaje colgamos las corpografías que realizamos en la primera actividad y las imágenes que utilizamos en la segunda. El montaje fue muy importante para el ejercicio porque nos ayudamos entre todos para tenerlo listo a tiempo y presentárselo al grupo completo y a la profesora Diana; como un ejercicio de retroalimentación y reencuentro con las personas que decidieron no participar. Uno de los objetivos planteados era presentarlo a la comunidad educativa, pero

los tiempos y nuestra reflexión posterior nos llevaron a solo presentarlo en el grupo: al tratar un tema sensible optamos por el camino que les resultara más cómodo a lxs estudiantes al momento de presentarse. Otro elemento que determinó la decisión fue una reflexión sobre el carácter público de la presentación: ¿Es realmente necesario que cada muestra artística en la escuela se presente masivamente, pensando en los riesgos de la exposición en contextos de violencia corporal? ¿cuántos cuerpos deciden quedar fuera cuando se decide presentar de esta manera? Al final terminamos presentando el montaje al resto del grupo que no participó.

Retroalimentar en compañía de lxs estudiantes el tema que estuvimos trabajando durante toda la secuencia potenció nuestra practica pedagógica con el grupo en general y nos ayudó a aclarar la cercanía e importancia de este tema y sus problemáticas a todxs lxs presentes.

Durante la representación de guion la carga temporal, espacial y afectiva de nuestro recorrido estuvo presente, las confrontaciones, las conversaciones, heridas abiertas y nuevas interacciones volvieron a nosotrxs con la fuerza de los cuerpos que estaban interpretando el guion y de quienes posteriormente entraron al ritmo de una cumbia para darle cierre.

Al final, cuando nos dispusimos a agradecerles, conteníamos las lágrimas al verles con los mismos materiales de la corpografía adheridos al cuerpo, algunos algodones formaban corazones, en otras partes había papel aluminio recordándonos que aquel trozo de papel kraft estaba encarnado y en movimiento unos minutos antes. Nos encontramos también con la profesora Diana que les miraba sonriente y un poco sorprendida por lo que habían logrado en tan poco tiempo.

Dentro de los comentarios finales que nos hicieron lxs estudiantes mencionaron la unión del grupo con estas actividades, agradecieron las nuevas posibilidades de movimiento y matices en sus vínculos descubiertos durante la secuencia y la importancia de la *empatía* ahora que conocían un poco más de cada unx. Nosotrxs también agradecemos el aprendizaje a su lado, ya que este proyecto fue mutando en compañía de todxs. Ellxs fueron espejos de nuestra propia experiencia en el pasado y tener la posibilidad volver a algunas viejas experiencias a su lado le dio un sentido cercano a nuestra práctica pedagógica y fue un respiro para nuestros cuerpos. Sabemos que ahora se conocen un poco más y que, aunque lo que hicimos tal vez no sea suficiente para protegerles de la *Violencia corporal*, seguro el trabajo que hicieron ellxs con sus propios cuerpos y en sus relaciones les permitirá cuidarse entre sí y apoyarse si es necesario.

Es importante mencionar que sin ellxs la reflexión pedagógica sobre el tema no hubiera llegado a ser significativa, pues, aunque mencionamos constantemente la importancia de reconocer la *Diversidad corporal* y el impacto de los estereotipos y la *Violencia estética* sobre nuestros cuerpos, solo hasta el día del montaje esta reflexión se hizo concreta, cercana, inevitable.

En la primera parte del guion cuando se mencionaban los paisajes, los colores, los relieves y las costumbres había risas en el auditorio, pero una de las estudiantes con su expresión y representación de guion nos llevó a un punto de inflexión. Parecía un regaño o un reclamo, pero era más que eso; fue un límite, una declaración, un testimonio, una denuncia y una exigencia al tiempo. No eran las palabras, sino su forma de decir las, la pestaña de silencio eterna y la vez efímera que le precedió para después decir:

—“Testimonio en grito callado. Voces apretadas entre mis huesos replican esas frases cada vez que camino por el colegio; como puñales me marcan: se clavaron en mi rostro, en mi garganta, en mi abdomen y mis brazos”.

Esa situación es ejemplo de que hay espacios que no se pueden replicar, aunque se lea aquí o se vea el video de la representación; tendríamos que afrontar toda la secuencia y tener el cuerpo allí de nuevo para entenderlo con exactitud. Así lo plantea el propio Urko Gato: “«El arte brinda el escenario seguro para expresar lo inexpresable. El arte para mí es verdad, y, por lo tanto, es una herramienta que permite explorar la intuición en su propio sentido»”. (como se citó en Planella, 2017, p. 83). Esta exploración por aquello que sentimos, en relación a un tema y las variaciones de esto en cada cuerpo, en la base de la pedagogía anti-normativa y las pedagogías sensibles que toman el timón de nuestro recorrido, para Val Flores se resume de esta manera (2008):

Las escuelas no pueden ser lugares hostiles a una reflexión que promueva otras formas de pensar y habitar este mundo. La promoción de la ignorancia, el desconocimiento como industria discursiva, es un elemento esencial de todo régimen de exterminio. No podemos seguir consintiendo, desde una aparente ignorancia, que todo suceda, ni fingir que no pasa nada. (como se citó en Planella, 2017, p. 87)

Cuando Val Flores habla de las pedagogías del sobresalto, ubica el estudio desde el sufrimiento y la pasión, la turbación, la acción etc. Elementos presentes en este trabajo, porque como mencionamos antes no todos los cuerpos experimentaron los ejercicios con la misma intensidad, y atendido a lo anterior, tampoco con las mismas emociones. Las *pedagogías queer* y las *pedagogías sensibles* tienen un punto de intersección en la

experiencia, en la propuesta de cercanía de la educación y el cuerpo. Un cuerpo atravesado por la experiencia es un cuerpo en movimiento, un movimiento motriz, emocional y afectivo. En estas propuestas pedagógicas el movimiento y la expresión no se pueden separar, como no se puede separar la educación del cuerpo. No se trata de utilizar las artes como algo que dinamice las clases y nos saque de la rutina, el efecto de esta secuencia fue la autoexploración de algunos cuerpos a costa de la incomodidad o la confrontación de otros. En palabras de Planella (2017):

La pedagogía sensible busca ofrecer otras miradas a la educación, más allá de ideas vinculadas a competencias, datos, rendimientos. Busca algo cercano a las ideas de placer, mirada, tacto, experiencia. Busca que al estudiante le pase algo, le suceda algo que lo atraviese, que irrumpa en sus carnes. Busca que en las prácticas de educación artística no haya lugar para miradas educadoras, que se dé rienda suelta al cuerpo, sus diversidades y sus múltiples representaciones. (p. 95)

Al trazar ya el horizonte pedagógico que guio este trabajo, nos queda por reiterar la importancia de considerar el cuerpo docente cuando nos preguntamos por los cuerpos en la escuela. Aunque hicimos una propuesta, trazamos un camino y compartimos experiencias, la estructura y dirección del trabajo fueron determinados en conjunto con el grupo. Resultó en muchos casos difícil separarnos del ellxs y de su experiencia lo suficiente como para vernos como lxs directorxs o lxs docentes que menciona Arboleda (1997):

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. De la ausencia de preguntas en torno al cuerpo del maestro se puede inferir la presencia del cuerpo

partido que caracteriza a la educación en Colombia y que, se asume, debe proyectar el maestro en sus alumnos. (como se citó en Cabra y Escobar, p. 157).

Este no fue nuestro caso, como ya lo mencionamos antes, lxs estudiantes también proyectaron mucho hacia nosotrxs y así hicimos parte de una cadena de afectos; donde cada eslabón era determinante y le dio dirección al proceso.

Este es un campo lleno de posibilidades, porque el cuerpo docente dentro de la diversidad corporal en la escuela es apenas una de las tantas posibilidades para la enseñanza presentes en ese espacio; pues hay tantos cuerpos como posibilidades. Cuando se aborda el cuerpo, no es posible explicar mucho desde la propia corporalidad, porque justamente existe la *Diversidad corporal*, que lejos de ser un obstáculo se presenta como una posibilidad. Pues, cada cuerpo tiene una variación, de perspectiva o experiencia frente a cualquier tema presentado; pero, para que esta posibilidad se desenvuelva es necesario acercar los contenidos al cuerpo.

Figura 9. Desarrollo montaje final



Nota: Ejercicio de presentación en nuestra última visita. Fuente: fotografía propia.

5. Conclusiones: evaluación, recomendaciones y posibilidades.

Uno de los límites de nuestro trabajo fue, al mismo tiempo, su eje. Si las prácticas artísticas son una herramienta útil y necesaria para la enseñanza de la geografía y otras áreas, la violencia corporal es aquello que se interpone a esta posibilidad. Pues permite a la escuela mantener los cuerpos regulados, normalizados y organizados espacialmente, respondiendo a necesidades culturales y políticas propias o ajenas, pero no a las de los cuerpos que la habitan. Estas situaciones pueden manifestarse como actitudes o posturas en clase que, por su inmediatez, podrían pasarse por alto, pero que para nuestra investigación son importantes, pues son justamente estas situaciones las que limitan el abordaje del cuerpo en la escuela. Algunos comentarios sarcásticos, irónicos o burlas aparecieron en algunos momentos durante el desarrollo de la secuencia y, aunque no entorpecieron el proceso, evidencian que aún podrían existir resistencias, huidas o dudas cuando se propone exponer nuestros cuerpos en la escuela: movilizarlos, explorar sus emociones, recuerdos o heridas.

Sin embargo, como en muchas fronteras y límites, existen rutas de escape y la tripulación de 10-1 en el Michelsen es un ejemplo de ello. El trabajo con las prácticas artísticas también fue una posibilidad para interactuar con otros cuerpos de una manera distinta a la acostumbrada durante una clase de Ciencias Sociales. Las prácticas artísticas y el juego nos permitieron construir un espacio creativo que determinó y modificó la secuencia didáctica en el camino. No solo construimos un montaje a partir de cada una de las primeras secuencias, sino que, para lograrlo, tuvimos que interactuar con cuerpos cercanos, pero que no siempre conocemos. En este proceso se fortalecieron algunos vínculos y se pusieron en cuestión otros. Por esta razón, a pesar de los límites dibujados por

la violencia corporal, se tejieron nuevas redes gracias a las preguntas, situaciones y recreaciones surgidas durante el trayecto. Un ejemplo de esto es nuestra propia experiencia: llevamos aproximadamente siete años estudiando juntxs y gracias a este proceso, seguro conocemos un poco más de nosotrxs y nuestro vínculo ha cambiado de manera significativa.

Con lo anterior, a modo de recomendación, nos parece importante seguir insistiendo en la pregunta por el cuerpo en la escuela y en la relevancia del movimiento, el juego y las artes como elementos transformadores de los tiempos, los espacios y los cuerpos dentro del aula. Abordar la geografía desde la cercanía del cuerpo hizo de este trabajo un ejercicio de escalas: un recorrido por nuestros territorios y los de lxs demás. Este acercamiento es apenas un primer paso hacia las posibilidades pedagógicas del cuerpo para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la geografía. Tenemos en el aula una muestra de dinámicas sociales estructurales que atraviesan los cuerpos; las Ciencias Sociales nos brindan herramientas para abordar estas dinámicas en la cotidianidad, para intentar resolver aquello que nos esté incomodando diariamente, en compañía de quienes están con nosotrxs en la escuela. Responder a la violencia estética y preguntarse por el cuerpo en la escuela con el apoyo y compañía de lxs estudiantes es una apuesta política que debe seguir reforzándose mediante más investigaciones y propuestas pedagógicas desde todas las áreas. Si la violencia estética fue un límite en este trabajo, los cuerpos presentes en el aula y sus redes de amistad, apoyo y respaldo, dentro de actividades que les potencien, son espacios para trabajar en estrategias que mitiguen estas violencias.

Para la evaluación tuvimos en cuenta particularmente estos ejes, ya que, aunque muchos criterios de análisis o participación no se desarrollaran en su totalidad por algunas

personas, el respeto y la disposición en el aula frente a lxs demás se consideró fundamental al calificar la secuencia. Los criterios específicos para cada actividad se encuentran detallados en la secuencia didáctica incluida en el [anexo No.3](#). Una particularidad visible en la evaluación fue que quienes tuvieron un mejor desempeño en los contenidos relacionados con el análisis, la expresión artística y la participación respetuosa, también demostraron mayor disposición para comprender y respetar el proceso de sus compañerxs. Del mismo modo, quienes se ausentaron en algunas sesiones o mostraron menor disposición para las actividades de análisis y creación artística, fueron en su mayoría quienes se burlaron, desentendieron o no se integraron al proceso.

Una de las limitaciones que a su vez aparece como una oportunidad es la duración de nuestra implementación. Si se tiene la oportunidad de una implementación prolongada, pues las modificaciones a la planeación y las decisiones pedagógicas tendrían mayores beneficios cuando el diagnóstico y caracterización se puedan extender. La evaluación y reflexión sobre los efectos del proyecto en las dinámicas espaciales de la escuela y en los cuerpos tendría una mayor envergadura y profundidad. Es importante ubicar al cuerpo como un eje que organice secuencias didácticas, currículos y planes de área en las instituciones. Esto permitiría mejores espacios para explorar e implementar líneas de acción e investigación desde distintos enfoques para dar respuesta a otras problemáticas donde el cuerpo aparece como víctima y posibilidad.

Las tensiones con el manual de convivencia que mencionamos en algún momento se centran en el uniforme y son un precedente para orientar propuestas que permitan replicar o considerar lo ya logrado por el Alfonso López Michelsen en esa materia. Más que una tensión el manual de convivencia, nuestra propuesta se chocó con los tiempos escolares

y los planes institucionales que responden, en últimas, a intereses estatales. Intereses que aún no consideren en sus planes educativos la importancia y potencia del cuerpo como una posibilidad para la educación integral, preventiva y atenta a las necesidades de los cuerpos en la escuela. La violencia corporal sigue siendo un problema con raíces profundas y a la espera de ser abordado a través de otras propuestas y desde distintas áreas de la educación. El cuerpo continúa siendo un nodo lleno de preguntas y en la escuela las preguntas por el género, la violencia, el consumo, la sexualidad, la depresión o la ansiedad aún están presentes.

Por ejemplo, la no participación de algunas personas en la práctica artística podría tener solución con espacios para abordar el cuerpo en distintas áreas y con más tiempo. Quizá con comités que puedan crear planeaciones y proyectos investigativos escolares que tengan como objetivo el cuerpo y sus preguntas. Por lo pronto, a modo de recomendación más inmediata para estos casos, sugerimos incluir desde el inicio a lxs participantes en la planeación del montaje, el guion, la coreografía, la música y los contenidos. Pues dentro del aula hay muchos talento e ideas que pueden nutrir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para terminar, el video de la representación final, algunas fotografías que no se incluyen en este documento, un relato más conciso de nuestro viaje y una pieza musical construida junto a un estudiante para la presentación final, que no alcanzó a estar lista para la última intervención, estarán dispuestos en la siguiente página Web:



➔ <https://juanff2001suarez.wixsite.com/el-barco-de-lxs-corp>

Referencias

- Alfonso López Michelsen I.E.D. (2024). Manual de convivencia. <https://alfonsolopezmichelsen.wordpress.com/pacto-de-convivencia/>
- Alfonso López Michelsen I.E.D. (2024). Proyecto educativo institucional (PEI) 2024.
- Buenaventura, N. (1962). El cuento del P.E.I.: y otras historias pedagógicas. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cabra, A., & Escobar, C. (2014). El cuerpo en Colombia: Estado del arte cuerpo y subjetividad. IDEP. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-750>
- Cajiao Restrepo, F. (s. f.). La piel del alma: Cuerpo, educación y cultura. Magisterio.
- Cerón Trevisol, M. T., & Uberti, L. (2017). Bullying en la escuela: Inquiriendo las razones promotoras de los conflictos entre y de los alumnos (1.ª ed.; Libro digital, archivo PDF). CLACSO; Mercado de Letras.
- Colegio Alfonso López Michelsen. (2025). Resultados propuesta modificación uniformes de estudiantes 2025: Participación de toda la comunidad educativa del Colegio Alfonso López Michelsen de Bogotá [Documento institucional].
- Contrera, L., & Moreno, M. L. (2021). Diversidad corporal y gordofobia [Cuadernillo de sensibilización]. Ministerio de las Mujeres, Políticas de Géneros y Diversidad Sexual, Provincia de Buenos Aires. <https://ministeriodelasmujeres.gba.gob.ar/gestor/uploads/DIVERSIDAD%20CORPORAL%20Y%20GORDOFOBIA%20.pdf>
- Davis, A. Y. (2003). ¿Son obsoletas las prisiones? (G. Adelstein, Trad.). Bocavulvaria Ediciones. (¿Trabajo original publicado en 2003 como Are prisons obsolete?).

- Fonseca, F. L., Duque, M., & Díaz, L. N. (2024). El cuerpo, las artes y la escuela: Una reflexión pedagógica desde el cuerpo como eje transformador en el colegio IED El Jazmín. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20748>
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (A. Garzón del Camino, Trad.; Nueva criminología y derecho). Siglo XXI Editores Argentina. (Trabajo original publicado en 1975 como *Surveiller et punir*).
- García Galindo, W. (2012). Dinámica de las construcciones por usos de la localidad de Bosa en los años 2002 y 2012. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital.
- González Cordero, F. O. (2015). Del cuerpo a la corporeidad. *Educación y Ciudad*, (28), 15–24. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n28.2015.19>
- Guzmán, M. F. (2018). La escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación: Relación cuerpo-escuela-subjetividad y manifestaciones de resistencia. Revisión en la IED Atabanzha en Bogotá D. C. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11004>
- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad (M. Malo, Trad.). Capitán Swing Libros. (Trabajo original publicado en 1994).
- Lozano, J. S. (2022). Rayarse: Percepciones visuales del cuerpo. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18399>
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). (2002a). Indicadores de logros curriculares. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). (2002b). Lineamientos curriculares: Ciencias sociales. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). (2002c). Lineamientos curriculares: Educación artística. Ministerio de Educación Nacional.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edición Universidad de Barcelona.
- Ramírez, A. C. (2020). Tras las memorias y territorios corporales: Narraciones sobre los cuerpos de los y las estudiantes de nivel 12 del Centro Educativo Libertad. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13282>
- Reales-Moreno, M. V., & Ospina-Álvarez, T. (2022). La experiencia corporal en el aula: Aproximación a una estrategia pedagógica pensada desde y con el cuerpo. *Pensamiento, palabra y obra*, (27), 64–83. <https://doi.org/10.17227/ppo.num27-13678>
- Rodríguez, D. F. (2023). Educación en la sexualidad y espacialidades queer: Puentear las diferencias y las identidades en el aula. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19091>
- Ruiz Angulo, R. (Anfitrión). (2020, junio 15). Toma única: Michel Foucault, semblanza [Audio podcast episodio]. En *Historia y humanidades. La Pedagógica Radio*. https://www.ivoox.com/8220michel-foucault-semblanza-audios-mp3_rf_52100143_1.html
- Silva, G. T. (2018). Is my body still a battleground? El ejercicio de la memoria como constructora de identidad sobre el cuerpo. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11484>
- Yepes Muñoz, R. D. (2015). *Lo que puede un cuerpo*. María José Arjona. Ministerio de Cultura.

Anexos

No.1 Acuerdos para la clase de ciencias sociales

Acuerdos de clase

1. Nadie podrá llevar por encima del corazón a nadie, hacerle mal a su persona, aunque piense y diga diferente.
2. El valor de la palabra utilizarla solo para construir.
3. El uso del teléfono esta sometido al uso del sentido común, su uso será consensuado.
4. Ser muy respónsable con los compromisos adquiridos.
5. Dar valor a la palabra de los otros.
6. Siempre hacer lo mejor posible.
7. Sin autorización previa, no tomar fotografías o material audio visual.
8. Negociar pausas activas, durante el desarrollo de la clase de acuerdo a la productividad de la misma.
9. En caso de insistencia, resolver y ponerme al día.

Anexo No.2, entrevistas:

Nota aclaratoria: Se hicieron entrevistas enfocadas en la relación de lxs estudiante con las artes, con el uniforme y el cuerpo. La última categoría de preguntas que indaga la posibilidad de hablar o tratar el cuerpo en la escuela fue la que nos permitió una conversación más extensa, con elementos más elementos para nuestra investigación. Las tres categorías iniciaban con preguntas abiertas y decidimos dejar solo aquellas entrevistas con las siguientes preguntas abiertas: *¿Alguna vez te has sentido incómodo/a/e hablando o pensando sobre tu cuerpo en la escuela? ¿Te gustaría hablar sobre cómo te sientes o piensas sobre eso?* Esta serie de preguntas abiertas y sus respuestas son las que aparecen en el anexo y también las que utilizamos para problematizar varias ideas dentro de nuestra caracterización. Solamente una conversación que gira en torno a esta misma categoría no fue registrada porque surgió de forma fortuita, pero dada su importancia se mencionó en paráfrasis dentro de la caracterización.

Conversación con Oscar

26 de abril 2024

Tatiana

- ¿Alguna vez te has sentido incómodo/a/e hablando o pensando sobre tu cuerpo en la escuela? ¿Te gustaría hablar sobre cómo te sientes o piensas sobre eso?

-Sí (Oscar)

- ¿Por qué? (Tatiana)

-Viene siendo que las personas se burlan bastante del peso corporal y aunque ellos lo tomen como roma eso sí suele afectar en lo que viene siendo lo emocional. (Oscar)

- ¿Te gustaría hablar sobre cómo te sientes o piensas sobre eso? (Tatiana)

- ¿En la escuela? (Oscar)

-Sí (Tatiana)

-No, o sea no, no me siento cómodo, preferiría alejarme de ese espacio o intentar tomarlo más como a broma, pero es que, si hay ciertos comentarios que, si llegan a lastimar, ciertas bromas que se pueden llegar a tomar más en serio...o incluso pues entre amigos sabemos que nos llevamos así, pero si llega una persona externa con la broma uno se puede llegar a sentir bastante mal. (Oscar)

Conversación con Feliciano

Tatiana

- ¿Alguna vez te has sentido incómodo/a/e hablando o pensando sobre tu cuerpo en la escuela? ¿Te gustaría hablar sobre cómo te sientes o piensas sobre eso?

Feliciano

-Depende, es que hay dos. Por ejemplo, el año pasado obviamente me apenaba y ya luego de entrar al gimnasio, todo eso ahora no me duele cualquier cosa que me digan porque sé que estoy entrenando en mí y que pues ... digamos que me importa una ... una nada lo que piensen de mí, porque pues sé que lo que estoy entrenando es para mí y ya. Entonces si me dicen algo yo les digo ah bueno pa' saber.

Tatiana

-Pero tú me hablas de que entraste al gimnasio fue por alguna inseguridad que emergió por algún comentario acá en el colegio?

Feliciano

-Hum más o menos, o sea fue tipo un poco como porque sabía que yo decía a bueno tal cosa de mi cuerpo, pero también fue una forma de decir bueno, usted puede llegar a ser un

poco lo que lo que me gustaría para mí, que es tipo alguien atleta o algo así, si o sea una persona atleta que es por así decirlo saludable con su cuerpo.

Conversación con Diana

Tatiana

- ¿Alguna vez te has sentido incómodo/a/e hablando o pensando sobre tu cuerpo en la escuela? ¿Te gustaría hablar sobre cómo te sientes o piensas sobre eso?

Diana

-Si Tatiana

-De que maneras Diana

-De que no se, es que yo siento que usted sabe cómo es lo del típico estereotipo de belleza que hay y que por ejemplo que a todo el mundo le hablan que todo el mundo tiene amigos que esto que lo otro, y uno como es diferente o no encaja como en eso o sea físicamente a los mismos... usted dice no, no me llama la atención, listo, nadie le habla, así es como me siento yo, o sea yo sé que yo no cumplo con eso y por eso es que yo... por eso es que no me halo con mucha gente tampoco

Tatiana

- ¿Te gustaría hablar sobre cómo te sientes o piensas sobre eso? Diana

-Es complicado responder porque a ver yo sé que al inicio por las mismas barreras que le acabo de decir, por la misma barrera que yo sé cómo es que piensa la gente entonces yo diría no, nadie me va a escuchar si yo digo esto, si digo lo otro pues bueno...a mi toda la vida me han ignorado, cuando yo me junto con un grupo de personas generalmente yo soy a quien ignoran, entonces yo siento que si hubiera un espacio así aun así las cosas no cambiarían.

Conversación con Danna

Tatiana

- ¿Alguna vez te has sentido incómodo/a/e hablando o pensando sobre tu cuerpo en la escuela? ¿Te gustaría hablar sobre cómo te sientes o piensas sobre eso?

Danna

-Sí pero no, porque digamos que siempre hay que tener en cuenta la cuestión de que las personas se sienten incómodas por contar cosas de su físico, si, que digamos en este caso tratan de... ósea por lo que he escuchado cada quien tiene como sus opiniones diferentes

respecto a sus vivencias. En mi caso es la cuestión de ocultar cosas porque digamos, yo llegue a dar mi opinión, la gente dio su opinión sin que yo se las hubiera pedido o sea que obviamente repercute en las personas, pues de alguna manera las hace sentir mal, si aunque...digamos que algo que veo mucho es que las personas piensan que como actúa una persona no le va a importar, o sea las personas que son más calladas, calmadas pues dicen a no a ellos si les puede afectar, digamos que hay personas que son más vivas, entusiastas se puede decir ah no yo le digo X o Y cosa y no van a decir nada pero digamos que de alguna manera todo tipo de comentario afecta, independientemente de quien sea pero más que lo que ellos dicen afecta lo que uno afecta. Entonces se podría decir que pues sí, pues de alguna manera han llegado a afectar comentarios X que las personas han dado respecto a mi físico, comentario que yo nunca he pedido.

Anexo No.3, secuencia didáctica:

Sesión N°1. Cartografía corporal	
Nombre	Corpografiando sentires
Objetivo	Explorar las formas en que los estudiantes perciben su cuerpo dentro de la escuela
Contenidos	-Relación cuerpo–espacio -Diversidad corporal -Violencia estética -Autoestima y autorrepresentación
Materiales/Recursos	-papel kraft -marcadores -revistas -algodón -papel de lija -papel aluminio -papel burbuja - Gasas (de botiquín) -plumas sintéticas -tijeras -colbón o cinta adhesiva
Duración	90-100 minutos
Descripción	<p>Inicio: lxs docentes reparten de manera individual el material necesario y dejan consignadas en el tablero las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿con qué partes de tu cuerpo te sientes comodx y con cuales no? • ¿qué comentarios ha recibido sobre tu cuerpo? ¿Cómo te hicieron sentir? • ¿qué emociones o sentimientos experimentas en las diferentes áreas del colegio? • Si tu cuerpo fuera un mapa del colegio, ¿dónde pondrías los lugares donde te sentiste más libre? ¿Y los más incómodos? • ¿Qué estereotipos de cuerpo crees que se valoran o rechazan en el colegio? • ¿Qué cosas valoras de tu cuerpo, más allá de su apariencia física? • ¿Qué parte de tu cuerpo guarda recuerdos importantes de tu experiencia como estudiante? <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada estudiante se acuesta sobre una hoja de papel kraft y, con ayuda de un/a compañero/a, dibuja el contorno de su cuerpo. 2. Lxs estudiantes intervienen la silueta con dibujos, imágenes recortadas, texturas y palabras que expresen como es su percepción corporal en el entorno escolar. Para esto lxs docentes guían la actividad a partir de las preguntas orientadoras dispuestas en el tablero. <p>Las convenciones utilizadas correspondientes a texturas que se relacionaban con una emoción o sensación fueron: Algodón (cuidado, ternura, zonas de afecto y calma), lija (dolor, incomodidad conflictos internos o externos), papel aluminio (presión social, rigidez, reflejo, presión social), marcadores (lugares, palabras, personas), hilos de colores (relaciones, vínculos, límites).</p> <p>Cierre:</p> <p>Se realiza una actividad de exposición donde voluntariamente lxs estudiantes presentan y explican su ejercicio, seguido a esto se abre un espacio de dialogo para conversar, profundizar y comparar lo que se pudo percibir de los ejercicios compartidos</p>
Evaluación	Diagnostica
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en la actividad artística • Capacidad de identificar estereotipos y emociones ancladas a la experiencia corporal y espacial • Cuidado y respeto por los ejercicios de lxs demás • Explorar la disposición hacia la expresión artística

Sesión N°2 Laboratorio de artes plásticas	
El museo de lxs cuerpxs	
Analizar cómo la representación de los cuerpos en la historia del arte refleja ideales de belleza, poder y exclusión en contextos geográficos específicos.	
<ul style="list-style-type: none"> -El cuerpo como territorio -Diversidad corporal -Segregación espacial 	
<ul style="list-style-type: none"> --imágenes -Cartulina -Marcadores -Tijeras -Colbón -Tablero -cinta adhesiva 	
90-100 minutos	
<p>Inicio: Lxs docentes realizan una introducción sobre las diferentes perspectivas y representaciones del cuerpo a lo largo de la historia en diferentes territorios geográficos a nivel mundial, se acompaña esta intervención con las imágenes de las siguientes obras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Venus de Willendorf (prehistoria) - Venus Hottentot o representaciones de Sarah Bartmann - Las tres gracias de Rubens (Barroco) - "David" de Miguel Ángel (Renacimiento) - Trabajadores de Uiko-e - Baile en Tehuantepec de Diego Rivera (México, siglo XX) - Justicia de Débora Arango - Retratos fotográficos contemporáneos de Zanele Muholi <p>Posteriormente lxs docentes organizan grupos de trabajo (máximo 4 estudiantes) y se sortean las imágenes presentadas al inicio.</p>	
<p>Desarrollo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se disponen pistas de cada una de las imágenes en el salón, cada pista describe atributos de la imagen como su época, sus características físicas, situaciones, emociones etc. Por ejemplo, para la imagen de la Venus de Hottentot estas son algunas pistas: Mujer khoisan esclavizada y exhibida en Europa por su cuerpo voluptuoso, su cuerpo fue objeto de curiosidad ``científica`` y morbo, no de respeto. Los grupos buscan en todo el salón las pistas hasta completar las correspondientes a cada imagen. 2. Se discute cómo la representación corporal cambia según el territorio, estereotipos y relaciones sociales, para esto los docentes orientaran la discusión mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué cuerpos están presentes? ¿Qué cuerpos están ausentes? - ¿Qué se consideraba "bello", "valioso" o "normal" en ese contexto? - ¿Qué nos dice esta imagen sobre el lugar y la época donde fue creada? - Si se evidencia: ¿Cómo se podrían describir las relaciones sociales? - Y preguntas particulares para cada imagen, por ejemplo ¿Por qué ciertos rasgos fueron vistos como extraños e inferiores? 	
<p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada grupo expone su trabajo y resume la discusión que llevaron a cabo con sus compañerxs, posteriormente ubican en el tablero su trabajo de manera que al final se logre reconocer un mapamundi. 2. Se realiza una reflexión final donde voluntariamente lxs estudiantes respondan las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Los elementos de las imágenes se asemejan a los imaginarios propios sobre las personas que habitaban esos contextos? - ¿Consideras que los estereotipos evidenciados siguen vigentes? - ¿Alguna de estas imágenes podría representar algún contexto cercano a ti? 	
Diagnostica y formativa	
<ul style="list-style-type: none"> - identifica qué cuerpos están representados (considerando elementos intersecciones como: sexo, raza, tamaño, condición) - Relaciona la obra con el contexto histórico, geográfico, cultural y social en que fue creada. - Analiza cómo los cuerpos representados reflejan valores culturales, políticos o religiosos de un lugar específico. - Participa activamente 	

Sesión N°3 Laboratorio de Teatro	
Nombre	Teatreado y jugando
Objetivos	-Exponer a través del teatro algunas situaciones del cuerpo segregado, señalado, apartado, rechazado u oprimido en la escuela. -Desarrollar un ambiente de experimentación donde lxs estudiantes colaboren en la construcción de un guion para la representación
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Relación cuerpo – espacio - El cuerpo como territorio y posibilidad - Cuerpo, interacción y emoción - Movilidad, reducción y segregación espacial
Materiales/Recursos	-Un parlante -Dramaturgxs voluntarias -Maestrx de ceremonia
Duración	90-100 minutos
Descripción	<p>Inicio: Antes de iniciar con el montaje de la representación se dedica una sesión a juegos de teatro para permitir la integración del grupo, facilitarles situaciones donde trabajen en la expresión, los nervios y sobretodo que se sientas cómodos con su cuerpo en movimiento junto a lxs demás. Dentro de los juegos está espejo (que consiste en imitar a quién e tiene en frente), casa, criper y terremoto (que consiste en armar casas con los cuerpos, destruirlas con los terremotos y buscar casa si eres un criper sin ella, aquí se añade una variación de proteger al criper con los ojos vendados mientras se recorría el salón). Otro juego es evolución con piedra, papel o tijera (que consiste en jugar varias rondas de piedra, papel o tijera y avanzar o retroceder de simio a Dios según tus resultados).</p>
	<p>Desarrollo: Se presenta al guion propuesto a lxs estudiantes con los vacíos que es necesario complementar.</p> <p>El siguiente es un segmento del guion se utilizará para el desarrollo de discusiones y conversaciones que permitan complementarlo: ``Este es mi cuerpo, Es un cuerpo sintiente y cambiante. Este cuerpo es la cartografía de un territorio que ha querido ser conquistado por la iglesia, por el estado, por el capitalismo y por la guerra. Aquí se han librado muchas batallas, pues, desde que nació este cuerpo le han querido imponer paisajes, (Construir) colores, (Construir) relieves, () y costumbres ajenas: (Construir)``</p>

	<p>El resto del guion ya está escrito y parte de la actividad será repartirlo entre lxs participantes y trabajar en su interpretación durante los ensayos propuestos. La intención de cada segmento es transmitir la emocionalidad y atmosfera de cada línea, acercar todo lo posible la representación a las situaciones reales de violencia estética presentes en el colegio.</p> <p>Nota aclaratoria: La totalidad del guion está dispuesta como otro de los anexos de este trabajo. Y su desarrollo se encuentra grabado y colgado en la página web del proyecto.</p> <p>Cierre: Desarrollar la representación durante el montaje final en compañía del grupo de danzas.</p>
Evaluación	Diagnostica y formativa
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica y expone variaciones en la situación propuesta -Identifica y propone alternativas -Comprende la intención y se involucra para nutrir el ejercicio y sus posibilidades

Sesión N°4 Laboratorio de Danza/Movimiento	
Nombre	Desplazando-nos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizar el cuerpo, auto-reconocimiento y transformación del medio socio-espacial -Incentivar la interacción y colaboración entre lxs estudiantes
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> -Ubicación -Sentido -Movimiento -Interacción
Materiales/Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Un espacio suficiente para movernos cómodamente -Un parlante -Pequeños pales de colores -Tiza
Duración	90-100 minutos
Descripción	<p>Inicio: Se presenta a lxs estudiantes la secuencia de pasos en compañía de su función dentro del guion de teatro y su papel en el montaje final.</p>
	<p>Desarrollo. En los distintos ensayos se organiza el grupo para colaborase entre sí, se repasan los pasos y se realiza por lo menos un ensayo con el grupo de teatro antes del montaje final. Es importante grabar cada paso y compartirlo con lxs estudiantes para que puedan ensayar en sus casos si no existe la posibilidad de desarrollar varios ensayos.</p> <p>Un momento importante en el desarrollo de la actividad es unir los movimientos a lo que busca expresar la segunda parte del guion de teatro. Pues esta segunda parte se relaciona con el movimiento después de la quietud: lo que representan los cuerpos danzantes dentro del montaje es la liberación-expansión, a través del movimiento y la expresión, de aquellos cuerpos reducidos en la escuela por la violencia corporal. Por lo menos uno de los ensayos o sesiones se debe dedicar a aclarar esto y orientar la coreografía hacia ese sentido.</p> <p>El montaje de lxs pasos puede ser desarrollado por quien lidera la sesión, pero como sugerencia posterior a la implementación de esta actividad con el grupo, consideramos que puede llegar a ser beneficioso para los objetivos propuestos elegir el género musical en compañía del grupo de teatro y discutir, proponer o modificar los pasos para que tengan mayor cohesión con el guion.</p>
	<p>Cierre: Presentar los resultados durante el montaje final en compañía del grupo de teatro.</p>
Evaluación	Diagnostica y formativa
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona sobre cómo el espacio y las interacciones condicionan la experiencia de su cuerpo. - Se expresa libremente respetando las diferencias y vela por la seguridad de sus compañerxs - Identifica sensaciones o emociones vinculadas al movimiento y al espacio - Entiende que lxs cuerpos tienen distintas formas de moverse y percibir el espacio.

Anexo No.4, diálogos del performance:

CORPOGRAFIANDO

Valentina:
Este es mi cuerpo,
Es un cuerpo, sintiente y cambiante.
Este cuerpo es la cartografía de un territorio que ha querido ser conquistado por la iglesia, por el estado, por el capitalismo y la guerra.

Paula:
Aquí se han librado muchas batallas, pues, desde que nació este cuerpo le han querido imponer paisajes

Mafe:
Ish esa niña sí que se toma la sopita.

Stefi:
Uish parece que no tragara, esta como desnutrida

Mafe:
Desde que nació este cuerpo le han querido imponer colores

Samuel:
Se apaga la luz y no se ve

Paula:
Uish, pero ese pelo feo parece esponja para lavar los platos.

Stefi:
Desde que nació este cuerpo le han querido imponer relieves

Juan Pablo:
Uish nada por delante nada por detrás, así nadie la va querer

Mafe:
Uish con ese pelo largo ese man parece una vieja.

Paula:
Desde que nació este cuerpo le han querido imponer costumbres ajenas

Stefi:
Esa niña es una marimacha, parece lesbiana

Samuel:
Jajaja miren al niño niña

Valentina:
Testimonio en grito callado. Voces apretadas entre mis huesos replican

esas frases cada vez que camino por el colegio; como puñales me marcan: se clavaron en mi rostro, en mi garganta, en mi abdomen y mis brazos. Pero escucho también otras voces.

Jhonatan:
Porque, aunque han querido conquistarlo, este cuerpo es territorio rebelde, no es tierra baldía, sino espacio vivo.

Paula:
Mis cicatrices y lunares son montañas y lagunas, mis silencios, ríos profundos, mis historias, bosques que no se queman.
No soy un mapa cualquiera ni dibujo ajeno, soy la cartógrafa de mi propio paisaje.

Juan Pablo:
Mi cuerpo late, se transforma, reclama sus propios colores.
Es dibujo que late: línea torpe aquí, curva orgullosa allá.
Cuántas veces quisieron borrarlo o pintarlo con su lógica ajena, y cada pincelada ignoró el fuego y la ternura con que me habito.

Stefi:
Escucho a la niña que fui, y a la mujer que soy, a la amiga que me dice

Todxs:
(gritan entre el público)
-eres suficiente.

Stefi:
y al sol en mi espalda que alumbra sin pedir permiso.

Mafe:
Este es mi cuerpo.
No es conquista,
es memoria.
No es propiedad ajena,
es casa, es mapa, es espacio.

Valentina:
Quiero escuchar mis bordes, mis márgenes en expansión, quiero habitar mi geografía completa, y que la palabra revoltosa de la niña asustada saque toda su fuerza.

Samuel:

Que las piernas de cemento
se empapen con el agua de mis ríos,
Y me permitan moverme caudaloso y
atravesar fronteras.

Juan Pablo:

Que mis manos les hagan caso a mis
piernas y no a otra cosa
que la dirección la marque mi cuerpo,
usar el peso como potencia

y lanzarlo para todos lados
al ritmo de mis latidos
para alivianarme

Jhonatan:

¡Basta ya! Este mapa soy yo.
Y mis batallas ahora son canto.
Este cuerpo, este territorio,
es mi libertad compartida.