

Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa¹

Luz Elena Gallo², Jordi Planella³, Diana Marcela Ramírez⁴

Resumen

Introducción: este trabajo reconoce las críticas que hacen algunos estudios a las maneras como la Educación se ha ocupado del cuerpo en contextos de aula: cuerpos fijos, inmóviles, silenciosos y normalizados; frente a la visión de la educación moderna que se dirige hacia lo razonable y estrecha lo sensible, la pregunta por los rastros corpográficos no trata únicamente de poner el cuerpo en la Educación, sino de pensar cómo se hace y qué se hace con los cuerpos en contextos de aula universitaria. **Objetivo:** identificar los rastros corpográficos o las maneras como se le da la “palabra” al cuerpo en el aula a partir de la experiencia de enseñar en contextos de aula universitaria. **Materiales y métodos:** se trata de una investigación educativa con método rizomático (*rhizoanalytic*). El trabajo empírico privilegió la observación de la escena o el encuentro pedagógico (la clase), la entrevista y el análisis documental de materiales propios de

las clases. **Resultados:** los rastros corpográficos que surgen de la experiencia de enseñar en contextos de aula universitaria dan cuenta de dos dimensiones: la primera, anuncia la idea de Aula viva cuando los cuerpos se hacen presentes: *Corpo-Sonoridades; Corpo-Biografías; Corpo-Geografías de la piel y una Corpografía motriz*. La segunda dimensión indica la germinación de un plano de composición para una Educación Corporal: “Pedagogías que elogian la lentitud”, “Pedagogías del tacto”, Pedagogías que anuncian un saber de sí”, “Pedagogías de la experiencia” y “Pedagogías de la presencia”. **Conclusiones:** En estas experiencias de aula universitaria encontramos nuevas relaciones entre los cuerpos y la educación más allá de la perspectiva disciplinaria que arraiga el adiestramiento con la idea de ocultar el sujeto de su cuerpo. Analizar las formas como se “grafían” los cuerpos en el aula vuelve movediza la didáctica, porque pensar *desde* el cuerpo exige habitar el aula con pedagogías “encarnadas” que resultan reveladoras para un pensar “corporal”

1 Artículo original, derivado del proyecto de investigación “Educar en tiempos de convivencia: de las corpo-realidades en el aula” y “Rastros de diferencia en la formación de maestros: Una composición cartográfica” de la Universidad de Antioquia, ejecutados entre 2017 y 2019; Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal; Financiado por el CODI-Universidad de Antioquia-Colombia.

2 Doctora en Educación en la Universidad de Antioquia, docente-investigadora y miembro del grupo de investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia. Correo: luz.gallo@udea.edu.co ORCID: 0000-0003-3579-4886.

3 Doctor en Pedagogía en la Universidad de Barcelona, docente-investigador de la Universitat Oberta de Catalunya y miembro del grupo de investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS) de la Universitat Oberta de Catalunya. Correo: jplanella@uoc.edu ORCID: 0000-0003-0463-4177

4 Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano en la Universidad de Antioquia, miembro del grupo de investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia. Correo: dianamarcelaramirez2014@gmail.com ORCID: 0000-0003-3234-9074

Autor para correspondencia: Luz Elena Gallo: e-mail: luz.gallo@udea.edu.co

Recibido: 25/02/2019 Aceptado: 21/07/2020

y estimular la creación de unas didácticas-otras o heterodidácticas.

Palabras clave: educación corporal, experiencia educativa, práctica docente, corpografías.

Towards a knowledge of the body in the classroom: an educational experience

Abstract

Introduction: this work recognises the criticisms that some studies make of how Education has dealt with the body in classroom contexts: fixed, immobile, silent and standardised bodies; against the vision of modern education that is directed towards the reasonable and narrows the sensible, the question about the “corpographic” traces is not only about putting the body in Education but about thinking about how it is done and what is done with those bodies in university classroom contexts. **Objective:** identify the “corpographic” traces or the ways in which the “word” is given to the body in the classroom based on the experience of teaching in university classroom contexts.

Materials and methods: it is an educational research with rhizomatic method (rhizoanalytic). The empirical work privileged the observation of the scene or the pedagogical encounter (the class), the interview and the documentary analysis of typical classroom material. **Results:** the “corpographic” traces that emerge from the experience of teaching in university classroom contexts account for two dimensions: the first one announces the idea of a living classroom when bodies are present: Body-Sonorities; Body-Biographies; Body-Geographies of the skin and a motor

“corpography”. The second dimension indicates the germination of a composition plane for a “Corporal Education”: “Pedagogies that praise the slowness”, “Pedagogies of touch”, Pedagogies that announce a knowledge of oneself “,” Pedagogies of experience “and” Pedagogies of the presence”. **Conclusions:** in these university classroom experiences, we find new relationships between bodies and education beyond the disciplinary perspective that roots the training with the idea of hiding the subject of your body. Analysing the ways in which bodies are written in the classroom makes didactics changeable because thinking from the body requires inhabiting the classroom with “embodied” pedagogies that are revealing for “corporeal” thinking and stimulate the creation of another-didactic or “heterodidactics”.

Keywords: corporal education, educational experience, teaching practice, corpographies.

Em direção a um saber do corpo na sala de aula: uma experiência educativa

Resumo

Introdução: Este trabalho reconhece as críticas que alguns estudos fazem às maneiras como a Educação vem se ocupando do corpo nos contextos de sala de aula: corpos fixos, imóveis, silenciosos e padronizados; frente à visão da educação moderna que se volta para o racional e reduz o sensível, a pergunta pelos rastros corpográficos não trata unicamente de colocar o corpo na Educação, mas de pensar como se faz e o quê se faz com os corpos em contextos de salas de aula universitária. **Objetivo:** identificar os rastros corpográficos ou as maneiras como se dá a “palavra” ao corpo na aula a partir da experiência de ensinar em contextos de sala de aula universitária. **Materiais e Métodos:**

Trata-se de uma investigação educativa com método rizomático (rhizoanalytic). O trabalho empírico privilegiou a observação do ambiente ou do encontro pedagógico (a sala de aula), a entrevista e a análise documental de materiais próprios das aulas. **Resultados:** os rastros corpográficos que surgem da experiência de ensinar em contextos de sala de aula universitária dão conta de duas dimensões: a primeira anuncia a ideia de Aula Viva, quando os corpos se fazem presente: Corpo-Sonoridades; Corpo-Biografias; Corpo-Geografia da pele e uma Corpografia motriz. A segunda dimensão indica a germinação de um plano de composição para uma Educação Corporal: “Pedagogias que elogiam a lentidão”, “Pedagogias do Tato”, “Pedagogias que anunciam um saber de si”,

“Pedagogias da experiência” e “Pedagogias da presença”. **Conclusões:** nestas experiências de aulas universitárias encontramos novas relações entre os corpos e a educação, além da perspectiva disciplinar que aprofunda o adestramento com a ideia de ocultar o sujeito de seu corpo. Analisar as formas como se “grafiam” os corpos em aula torna maleável a didática, porque pensar a partir do corpo exige habitar a aula com pedagogias “encarnadas” que resultam reveladoras para um “pensar corporal” e estimular a criação de umas “didáticas-outras” ou “heterodidáticas”.

Palavras-chave: educação corporal, experiência educativa, prática docente, corpografias

Introducción

El objeto de esta investigación es identificar los rastros corpográficos o las maneras como se le da la “palabra” al cuerpo en el aula a partir de la experiencia de enseñar en contextos de aula universitaria. La corpografía permite leer los cuerpos desde su condición social, cultural y simbólica en contextos “vivos”, en este caso, el aula de clase donde coexiste tanto el lenguaje verbal como el lenguaje no-verbal o hibridación, porque además de palabras se apela a imágenes, sonoridades, emociones, gestos, miradas, experiencias de movimiento (motricidades).

Literalmente, corpografía puede ser entendida como “grafiar desde el cuerpo”, “grafiar con el cuerpo”, “grafiar en el cuerpo” (Planella, 2013; Trosman, 2013). Como palabra, “es aquí dónde necesariamente aparece el lenguaje y lo que a través del lenguaje los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían” (Planella, 2013, pág.7) y también lo que podemos decir

con el lenguaje del cuerpo “que involucra intensamente la corporalidad desde lo sensorial y emotivo” (Citro, 2015, pág. 10). Ir tras los rastros corpográficos implica saber cómo son leídos los cuerpos en el contexto educativo y cómo se le da la <<palabra>> al cuerpo en el aula; reconocer los sentidos corporales que se privilegian para enseñar; y descifrar los signos que usan los docentes para enseñar.

Este estudio reconoce las críticas que hacen algunos estudios a las maneras como la Educación se ha ocupado del cuerpo. Dichas investigaciones muestran el ciertos privilegios en el aula de cuerpos fijos, inmóviles y silenciosos (portadores de obediencia y disciplina), de cuerpos que han sido normalizados (que se ajustan a medidas y a características clasificatorias), de cuerpos uniformes (homogenizados y leídos sin diferencias), de cuerpos físicos (que no disponen de una perspectiva simbólica cuerpos obedientes (que se someten a los elementos biopolíticos que y marcan las praxis pedagógicas sin presentar acciones de resistencia) (Planella, 2013). La pregunta por los rastros corpográficos no trata

únicamente de poner el cuerpo en la Educación, sino de pensar cómo se hace y qué se hace con los cuerpos (Trosman, 2013).

En Colombia, las corpografías se constituyen en un campo de indagación sobre la participación viva que tiene la condición corporal en las prácticas de investigación, creación, formación y pedagogía (Castillo, 2014) y actualmente se potencializa a través de la *Red Latinoamericana de Antropología de y desde los cuerpos* con estudios socio-antropológicos sobre la corporalidad. Así, la pregunta por lo corpográfico reconoce que la existencia del ser humano es corporal, nunca es tan sólo un dato de índole biomecánica, sino que es tributario de una visión del mundo y lo que puede decirse de él es efecto de una construcción social y cultural, un entramado de significaciones constituyentes de la vida social.

A partir de la búsqueda de antecedentes, encontramos que se sigue planteando *cómo debe ser* la educación, lo cual resulta problemático porque “entonces la *Paideia* o la Educación tal vez era, hasta ahora, esa necesidad imperiosa de repetición sin diferencia, esa suerte de memoria frágil y olvidadiza que no recuerda siquiera su proveniencia ni las consecuencias de sus argumentos, y que hace de su herencia ese monumento seco, frío, a la vez que imprescindible desde donde afirmarse sin sonrojarse” (Skliar, 2007, pág. 9). Por ello, en este estudio interesa el saber de la experiencia que nace, como dice Zambrano (2007), de la sedimentación de la experiencia de aquel pozo de lo vivido y pensado que actúa como inspiración en “el aula”, una experiencia que se relaciona con la propia vida, donde la vida, nuestra propia vida, la resituamos en relación con la educación.

Desde luego, analizar la experiencia de enseñar en contextos de aula universitaria se aleja de la intención de comprender al maestro

como una temática e intenta hacer una lectura de la experiencia educativa a partir de una relación ética, porque el saber docente no implica un saber por fuera de nosotros mismos. Como el saber educativo no está en algún lugar ni debemos ir tras él, exige construcción junto-con-los otros, en compañía, en la acción educativa y en los encuentros; esto implica pensar la educación como un lugar donde el aprender juntos se hace presente, lo cual requiere escucha y atención, leer en situación, comprender las tensiones que atraviesan la acción educativa, analizar el aula de clase con perplejidad y asombro, observar las estrategias que potencian lo otro; esto permite adentrarnos en la problematización sin (in)diferencia.

En los estudios sobre la formación de maestros se observa tanto la tendencia a privilegiar la imagen de un docente que habla “sobre el otro” y “acerca del otro”; como también, estudios donde el maestro constituye el saber de su <<experiencia educativa>> (Contreras, 2010, 2013; Contreras & Pérez, 2010; Skliar, 2015; Skliar & Bárcena, 2013; Van Manen, 2003) o el saber docente (Tardif, 2004); y estudios realizados en el contexto universitario orientada a formas vivas de acción y pensamiento entre docentes de diversas prácticas corporales (Castro & Ciodaro & Duran-Salvadó, 2019). A su vez, se suele relegar la cuestión de otros saberes y modos de saber del espacio formativo tanto de las prácticas como de los maestros reflexivos (Schön, 1998; Korthagen, 2010); o bien se suele considerar que todos estos saberes en educación deben ser interpretados como “conocimiento teórico” como conocimiento hegemónico (Contreras, 2013). Aquí radica la fuerza para proponer una mirada a la formación del profesorado desde la noción del “saber de la experiencia” (Alliaud, 2015; Contreras, 2013). La pretensión es abrirnos a otras formas del saber pedagógico, también necesarios y que nos dice del sentido y de la experiencia real de lo educativo, de sus intrincadas tramas de

acontecimientos y sensaciones, de las formas de estar y saber que requieren, saber de los acontecimientos de modo sensible, perceptivo, creativo, pero a veces también contemplativo, generador de un pensar en relación con lo vivido (Biesta, 2012; Contreras, 2013; Gallo, 2017).

El interés de hallar rastros corpográficos se alinea con la idea de saber cómo se le da en la educación <<palabra>> al cuerpo porque frente a la visión de la educación moderna que se dirige hacia lo razonable y estrecha lo sensible, una primera situación que merece atención tiene que ver con dirigir, generalmente, las clases al silencio y a la quietud como si fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje. Kafka en textos como *el Castillo*, *la Metamorfosis* y *la Colonia Penitenciaria* recoge esta situación del cuerpo en la educación: el cuerpo de los estudiantes muchas veces se convierte en cuerpo-quieto y se evita un cuerpo-que-inquieta. Estar sentado, quieto y sin moverse es lo que busca el constructor o aquéllos que le han encargado el diseño y la producción del escritorio (del pupitre). Todavía es un sueño para muchos maestros y pedagogos que ven en el cuerpo, en los cuerpos, fuente de problemas y molestias. Es un escritorio ideal para los despreciadores del cuerpo (criticados por Nietzsche). Creo que el consejo de Kafka es claro: ¡no escribas nada emocionante, desfigura tus deseos, conviértete en una mente sin cuerpo! Ese es, nos guste o no, el deseo de muchas pedagogías (Planella, 2013).

Una segunda situación crítica y, a la vez pertinente para una exploración del cuerpo como uno de esos “otros lenguajes de la educación” es saber de la experiencia, lo que al sujeto le pasa como presencia corporal en el contexto de aula y como se (trans)forma con la educación. Así, un análisis en clave antropológica que toma como hilo conductor la idea del cuerpo como una construcción simbólica intenta reflexionar a partir del cuerpo como espacio y experiencia

de sentidos avanzando en la necesidad que hay actualmente de “superar la dicotomía clásica entre teoría-práctica, saber-hacer, pensamiento y acción. Rasgos tales como la modelización y la vocación devenida en compromiso son recuperados y re-significados para la formación de docentes que sepan enseñar en los escenarios educativos actuales” (Alliaud, 2015, pág. 319).

Materiales y métodos

Esta es una investigación educativa con método rizomático (*rhizoanalytic*) (Cumming, 2014; Coleman & Ringrose, 2013; Clarke & Parsons, 2013; Corazza, 2012; Masny, 2011). La investigación educativa en contextos de aula comparte las características que Jan Masschelein le atribuye a la investigación en educación y que Walter Kohan caracteriza con tres rasgos: el primero, poner en el foco de atención el tema de lo educativo; el segundo, revelar y deja ver lo educacional; el tercero “una investigación en educación supone un trabajo sobre sí del investigador que no puede separarse de la investigación” (Kohan, 2015, pág.104).

La investigación educativa implica mantener abierta la interrogación sobre lo educativo para saber cómo se manifiesta, cómo lo apreciamos, qué nos dice, qué podemos aprender, cómo nos inspira, allá donde lo vemos para poder alimentar nuestra propia búsqueda educativa. El saber que se destile cobra sentido si logra reconstituirse como un saber del proceso personal, si logra mantener relación con lo vivido (Contreras & Pérez, 2010). Esta investigación nos sitúa en el lugar de la incertidumbre, del devenir aula, exige no recoger experiencias sino pensar a partir de ellas, nos sugiere entrar en el aula no con la intención de hacer un procedimiento, supone una apertura a lo que cada uno tiene de propio para que esa relación pueda desplegar interrogantes, búsqueda, dialogo, una lectura, un viaje, una conversación. “Así, no hay una forma

de ser y de hacer, está la forma de cada uno, un estilo a descubrir” (Trossman, 2013, pág. 34). “Construir ese camino diferente que nos pedía nuestro corazón. Que nos forzaba nuestro corazón, obligándonos a dejar comodidades y certezas para intentar otras acrobacias que nos mantengan vivos, palpitantes y amantes (Trossman, 2013, pág. 65).

Fuentes, técnicas e instrumentos de la recolección de información

La mayor fuente de información fue el aula de “clase” *in Situ*, este fue el escenario de laboratorio pedagógico. El estudio se hizo con 7 docentes (5 mujeres y 2 hombres) del Curso de pedagogía que se ofrece en el primer semestre de la formación de maestros o Licenciados en la Universidad de Antioquia-Colombia, durante dos semestres académicos 2017-2 y 2018-1. En esta investigación, la selección de los y las maestras fue intencional, de acuerdo con características de relevancia como el interés temático por la relación entre cuerpo y educación, la formación de maestros y la pedagogía, docentes que trabajan desde la perspectiva de la Educación Corporal. A su vez, esta investigación contó con el consentimiento informado para la población de la investigación correspondiente a maestros y estudiantes de los cursos de pedagogía elegidos para este estudio.

El trabajo empírico del estudio privilegió la observación de la escena o el encuentro pedagógico (la clase), la entrevista y el análisis documental de materiales propios de las clases. La escena o el encuentro pedagógico (la clase). Respecto al *actuar del maestro en el escenario del aula*, la técnica empleada fue la observación de las clases, esta permitió observar las relaciones entre el maestro y los estudiantes, interesó ver cómo la experiencia de enseñanza se visibiliza, se re-vela, esto permitió “agudizar la mirada” y ver los maestros en contextos situacionales; el instrumento de recolección

fue el *Diario de investigación*, se utilizó la escritura a través de toma de notas, apuntes, registros narrativos, escritura autobiográfica, notas que surgen del “mirar” y “escuchar” acerca del acto de enseñar y el registro o grafías de los cuerpos en el aula. También se realizaron entrevistas con los 7 docentes del Curso de pedagogía, esta estrategia de recolección de información permitió el diálogo intersubjetivo, facilitó el acercamiento a vivencias, sentidos, percepciones, motivaciones, intereses, dificultades que contiene la experiencia de enseñar de los docentes. A su vez, el análisis documental tiene un carácter de transversalidad en la investigación porque se privilegiaron los “productos” de las clases realizadas por los estudiantes, así como las planeaciones de clases, los Diarios pedagógicos de los docentes del estudio y los Relatos epistolares (cartas). Se utilizaron fichas de contenido para identificar y organizar la información.

El análisis o proceder rizomático se hizo siguiendo a Deleuze & Guattari (2008) en el texto *Mil Mesetas* quienes desarrollan “*un método de tipo rizoma*, el cual se asemeja a la acción del tejer; en un rizoma hay multiplicidad de fibras, raíces o hilos; el rizoma está hecho de líneas, y estas líneas forman un mapa o plano de consistencia que constituye una trama. Como el rizoma no responde a ningún modelo estructural, posee diversas formas, nos dicen los autores que el mapa se forma/se hace/se produce/se construye y, a la vez, es alterable, desmontable, modificable.

El método rizomático (*rhizoanalytic*) exigió una forma de analizar la información que irrumpió con el proceso lineal, clásico y esquemático, incluso cualquier punto del rizoma puede ser conectado con otro y debe serlo (Deleuze & Guattari, 2008). Aquí el principio de *Conexión* nos permitió establecer relaciones, reconocer los vínculos, los “entres” y los enlaces; el principio de *Heterogeneidad*

revelar las características diferenciadoras, explorar las propiedades intensivas de las diferentes materialidades; el principio de *Multiplicidad* ver las cualidades de lo múltiple en sucesos, historias, acontecimientos, lenguajes, circunstancias, destacar la combinación de opciones, la variedad, la diversidad, la pluralidad; el principio de *Ruptura asignificante* lo que se sale de lo común, lo que irrumpe o se sale de los pronósticos, de lo planeado, de lo esperado, lo que genera novedad, sorpresa, asombro, inquietud; el principio de *Calcomanía* mirar las redundancias, las propagaciones, las representaciones, las reproducciones; y el principio de *Cartografía* permitió “experimentar” ver lo está en el medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo*” e identificamos líneas que ayudaron a componer un plano de composición.

La composición de las líneas o trazos se hizo a partir de preguntas guías del estudio, para **ir tras los rastros corpográficos** interesó analizar ¿Cómo se le da la “palabra” al cuerpo en el aula?, lo que hacen los maestros con el saber (*con el*) que enseñan, pero también lo que los estudiantes viven, así como el sentido singular, subjetivo y variable que tiene la clase. Interesó que la experiencia de enseñanza se visibilizara, se revelara, esto permitió “agudizar la mirada” y ver los docentes en contextos situacionales.

El proceso de validación se hizo a través de la triangulación múltiple, que implica la combinación de varios puntos de referencia: triangulación metodológica, de los datos, de la teoría y de los actores. Este proceso permitió dar cuenta de los criterios de calidad, confianza y autenticidad de los resultados de la investigación. La triangulación de los datos se hizo a través del análisis intertextual de las diversas fuentes de recolección de la información; la triangulación teórica se realizó de acuerdo con las orientaciones teóricas de este estudio; la triangulación de actores se hizo

a través de la socialización de los resultados a través del diálogo, la interacción y en presencia de los actores/docentes participantes del estudio.

Resultados

Los rastros corpográficos que surgen de la experiencia de enseñar en contextos de aula universitaria da cuenta de dos dimensiones: la primera, anuncia la idea de Aula viva cuando los cuerpos se hacen presentes: *Corpo-Sonoridades; Corpo-Biografías; Corpo-Geografías de la piel y una Corpografía motriz*. La segunda dimensión indica la germinación de un plano de composición para una Educación Corporal: “Pedagogías que elogian la lentitud”, “Pedagogías del tacto”, Pedagogías que anuncian un saber de sí”, “Pedagogías de la experiencia” y “Pedagogías de la presencia”.

Aula vivas o de la presencia de los cuerpos

Corpo-Sonoridades

En el aula universitaria vemos, generalmente, un cuerpo de pie (maestro) que a veces deambula por el salón, detrás de él hay un tablero; hay unos cuerpos (estudiantes) sentados, quietos y callados que adoptan su postura según la disposición de los pupitres –mesas y sillas– que se encuentran separados manteniendo la distancia unos de otros y están alineadas mirando en la misma dirección, de cara al tablero, para que el estudiante escuche, atienda, tome nota de lo dice el profesor y copie, generalmente, de lo que ve en el tablero o en las diapositivas; las paredes del aula carecen de color (buscando una cierta asepsia de tono quirúrgico), son blancas sin objetos decorativos y la puerta tiende a estar cerrada. Este modo de estar en el aula se repite una y otra vez, pareciera que este espacio de transición es, a la vez, anónimo. ¿Establecemos una relación vital, una emoción, una sensación, un deseo, un vínculo y se habita con el aula?

Una Educación del cuerpo que reproduce posturas, gestos y pensamientos para controlar la corporalidad, se concatena en una fuerza cargada de historia, herencia, tradición y costumbres que hacen que los cuerpos en el aula sean espacios conquistados y vigilados. Foucault, entre otros autores, nombra a los estudiantes y los colegiales como cuerpos sobre los que se instaura mecanismo de poder. “Un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, se educa y se corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de reproducción y se controla a lo largo de toda su existencia” (Foucault, 2005, pág. 36).

“A nosotros nos dicen que enseñe, pero de enseñar uno simplemente tiene ese modo tradicional que a uno le enseñaron en el colegio: a Usted lo sentaban en una silla, el profesor se paraba al frente a explicar y váyanse para la casa con sus tareas y examen después” (Relato de aula. Docente 1).

“Cuerpos demarcados y ordenados para acudir a lo establecido, estipulado, y categorizado de antemano por el profesor”. (Relato de aula. Docente 4), esta idea sugiere que la figura del docente en el aula universitaria ha de sostenerse en las lógicas que hasta ahora han sido dominantes cuyo interés fundamental es transmitir unos contenidos, algunos estudiantes decían en las clases: *“parece que los maestros y maestras al ingresar al aula dejan la vida afuera”, “adoptan la misma postura”, “asisten al aula con ausencia de sentimientos y emociones (Diario de investigación).* Y sobre esta cuestión ha reflexionado profundamente María Zambrano (2007) al decir que, de las aulas, podríamos afirmar que sean el espejo por excelencia. Ese aire terso que las llena –no se sabe por qué en las aulas el aire sea más terso que en ningún otro lugar el silencio que mantiene la palabra del profesor; el silencio sin el cual el aula es algarabía y desorden–.

Aunque esta demarcación de los cuerpos en el aula obedece a una imagen-cuadrícula, una docente se preguntaba: *“¿El aula podrá transformarse en espacio poroso para hacernos, exponernos, habitar, donde llegue la vida, el pensamiento y las emociones?”* (Relato de Docente 6). Encontramos aulas de cuerpos vivos, de presencias que dicen por sus gestos, por sus palabras de quien allí siente, padece, goza, experimenta, ríe, llora en docentes que establecen una relación vital con la educación. Uno de los aspectos en los que el cuerpo, se hace presente en el aula es a partir de la escritura autobiográfico y de las vinculaciones entre el saber y la vida. Interesa que conceptos y contenidos no estén aislados de la propia experiencia donde cada estudiante puede establecer sus propias conexiones con un contenido, y de esa forma se establece una relación íntima, personal y pasional.

En este estudio se muestra cómo algunos docentes tienen la intención de situar el cuerpo en el aula universitaria como cuerpo vivo, un cuerpo que se hace presente al aumentar y, en ocasiones, al disminuir el deseo de leer, pensar, sentir, decir, escuchar, conversar, experimentar. Una de las docentes, quien piensa la clase desde la educación como experiencia, dice: *“veníamos cuestionándonos la manera como disponíamos nuestros cuerpos en el aula y pensábamos: ¿Cuáles son los sentidos corporales dominantes en Educación?”* (Relato de Docente 7). La maestra estaba aturdida y luego de un silencio momentáneo dijo: *“pareciera que siempre tengo que hablar, siento la necesidad de explicar ¿hablar es mi sentido dominante?”* (Diario de investigación).

A su vez, observamos que actos de hablar y mirar fueron los dos sentidos dominantes en las clases. “La mayoría de las personas tiene un conjunto de suposiciones preconcebidas sobre lo que hace un profesor. Un profesor habla, narra, explica, da clases magistrales, instruye,

proclama. Dar clase es algo que uno hace con la boca abierta, entonando la voz” (Finkel, 2008, pág. 33). ¿Qué sucede cuando la docente decide “taparse la boca” para evitar hablar y prefiere escuchar? Explora de otras maneras su cuerpo para la clase; muestra y expone sus fragilidades y temores; se hace vulnerable; en un momento se sintió desconocida como profesora por la falta de su voz y golpeó el tablero para llamar la atención, tal vez, necesitada de ser escuchada (*Diario de investigación*).

La docente, a su vez, invita a los estudiantes a pensar en los sentidos dominantes en la educación. Aquí se problematizan unas maneras de hacer con el cuerpo, se les da cabida a los sentidos, se comparte cierta sensorialidad, aparecen otras disposiciones corporales para el territorio pedagógico. Se puede decir que aparece una pedagogía del tacto y de los sentidos en el aula universitaria, se crean relaciones de proximidad y ausencia, se alteran las formas de hacerse presente en el aula y un estudiante menciona que “*casi siempre utilizamos nuestro cuerpo de manera mecánica y automática, no exploramos otras maneras para saber desde el cuerpo, distinto, al tener que estar escuchando*” (*Relato de aula. Docente 3*). Así del sentido dominante en educación se dice que “*Escuchamos y vemos, pero, no sentimos nada*”, “*Quizá los sentidos se subvaloran en el aula*”, “*Resignificar los sentidos nos permite ver de otras maneras las formas como nos comunicamos*”, “*Los profesores deberían fortalecer más la escucha porque muchos se dedican a decir, repetir y a hablar*” (*Relatos de aula. Docente 5*).

El enseñar y el aprender tuvo como dirección el acontecimiento, perspectiva conceptual poco habitual en un curso de pedagogía ¿De qué nos dimos cuenta? Que este gesto educativo no terminó en el aula puesto que nos hizo reflexionar sobre la orientación y que estar desorientados nos hace preguntarnos ¿qué

hacer?; nos adentramos a un encuentro con lo desconocido, con lo no pensado, con lo frágil, con sensaciones y sentimientos diversos desde el cual pensarnos no sólo el concepto de cuerpo, sino también el de maestros” (*Diario de investigación*).

Los rastros corpográficos se instalan en estar atentos a una palabra, un gesto, un pensamiento, una emoción y, como sujetos de experiencia en el aula, prestar atención y tener disposición ante lo que *nos* conmueve, intranquiliza y conmociona porque allí hay un despliegue de posibilidad para el aprendizaje. Esto consiste en dar clase con la boca cerrada: “*Dar clase con la boca cerrada* es la frase que utilicé para convertir en problemáticas nuestras presunciones no sometidas a examen sobre la docencia. Intento con ella sugerir que hay más formas de enseñar bien además de las ya incluidas en nuestra imagen cultural del Gran Profesor” (Finkel, 2008, pág. 45).

De la lectura corpográfica surgen pistas para pensar el cuerpo como potencia. A decir de un docente, “*el aula ha tendido a menospreciar las distintas potencias que tienen los cuerpos y ha privilegiado la voz del maestro que es el que enseña generalmente a través de lo que dice o muestra cuando usa ciertos dispositivos y el estudiante sentado escucha*” (*Relato de Docente 7*). ¿Y si desobedecemos a ciertos patrones y habitamos el aula como un espacio vivo? Pensar el aula en haciendo presente los cuerpos obliga a repensar las maneras como disponemos los cuerpos para la clase, así como las múltiples maneras en que lo visible, lo audible, lo fónico o lo gráfico pueda entrar al aula de formas menos heredadas de la tradición que tienden a reproducir y domesticar los cuerpos.

Pensar la Educación como acontecimiento exige de una Educación capaz de hacer del aula un lugar “fuera de lo común”, ha de habitar la incertidumbre, la provocación, la novedad,

la sorpresa para que pueda surgir la potencia de los cuerpos. Tal vez, de lo que se trata es de provocar en el aula “otras sensaciones y emociones” –otras– porque podemos leer un cuerpo que siente, que padece, que se asusta, que “se bloquea”, un cuerpo que se hace presente en el aula como cuerpo colonizado, cuerpo silencioso, cuerpo controlado por la figura de un docente que se interesa por la domesticación de los cuerpos y crear cuerpos dóciles. *“Uno de los profesores que me marcó fue su estilo de enseñanza militarizado, antes de entrar a las clases nos hacía peinar, organizar la camisa, lustrar los zapatos y cuando estábamos en clase nos organizaba en filas y por el orden alfabético del apellido”* (Diario de investigación).

¿Y cuándo una docente en la clase invita a pensar la educación a partir de la metáfora del sembrar y un estudiante crea la metáfora del maestro-jardinero? Un estudiante menciona: *“Cuando la profesora llegó a clase con pequeñas plantas y nos invitó a sembrar, los sentidos se me activaron de inmediato y me puse a pensar en un lugar llamado Escuela como si sembrar fuera esparcir semillas, cuidar, abonar, ayudar a vivir. Entonces pensé en la figura del Maestro Jardinero como aquel que impulsa la vida, al crecimiento personal, acompaña el cultivo, cuida y deja que el estudiante crezca (como pueda) porque cada uno encontrará la manera de crecer y otros llegan a florecer”* (Revisión documental material de clase).

En estas aulas, subyace el deseo de pensar en la disposición del aula como un espacio habitable donde tenga lugar el acontecimiento, donde algo (nos) pase y nos deje huellas para la vida. Aunque el aula es un lugar de paso y de tránsito, ha de importar más lo que acontece, lo que se vive en esas franjas de tiempo que, en vez de ser tan cronológico, ese tiempo se convierte en un tiempo de intensidad, en una educación donde estudiantes y docentes se hacen presentes. Aquí la presencia no queda

reducida al estar sentado, sino en intentar crear modos de experiencia que permita a los y las estudiantes hacerse presentes corporalmente en el aula en lo que piensan, hacen, sienten y en lo que son como personas. Para Finol (2015, pág. 41) “el cuerpo, todo y en todo momento, incluso a su pesar, significa. En sí mismo y en el conjunto de sus relaciones, el cuerpo constituye una suerte de corposfera”. Un gesto poético hallado es ¿Cómo hago la clase para que nos hagamos presentes en el aula? Acciones educadoras como leer, escribir, mirar, escuchar, prestar atención, pensar, sentir formarían parte de la corpografía leída desde la perspectiva de la corposfera educativa.

Hacernos presentes en el aula vuelve habitable el presente “el instante-ya”, la presencia es algo que implica hacer, llevar a cabo algo, hacer aparecer algo, crear, es decir, hacer tangible “algo” o tornar visible “algo”. Esta presencia no es solo espacial, es también temporal, los y las estudiantes se hacen presentes con base en las maneras como viven generacionalmente su tiempo-hoy “ese hoy de los jóvenes de Medellín”, ese “hoy de los jóvenes que se han desplazado de sus pueblos de origen donde terminaron su bachillerato hacia la ciudad para estudiar” (Diario de investigación). Este hacernos presente en el aula toma la forma de la generación de la cual cada uno hace parte.

Así mismo, dos de las docentes enseñan acudiendo a las metáforas del viaje: Salir afuera -*educere* es estar expuesto- y pensar la educación como un viaje tiene que ver con dejar que los y las estudiantes se expongan, que en su travesía fecunden pensamientos y emociones, que se-den forma, aquí lo poético es también el encuentro con la alteridad, con las fuerzas que provoca el encuentro de clase, aquella que se constituye en lugar de acogida, desasosiego, extrañeza y diferencia, allí se va a clase no para escuchar sino para ser escuchados. Salir

de viaje por “Pedagogías” provoca resonancias y vibraciones, encuentros y desencuentros. Aquí la gestualidad educativa pasa por relaciones intersubjetivas y de inter-experiencia que sitúa a los actores del aula en alteridad, pasión y deseo.

La metáfora del viaje en educación nos acerca a otros lenguajes, a una suerte de desplazamiento de las definiciones estandarizadas, donde el saber no es absoluto y revelador, si no que se hace presente el devenir de en el aula, la seducción. La metáfora del viaje se relaciona con la apertura, la escucha, la pausa y la atención a los gustos y deseos de los y las estudiantes, a sus propias creaciones, que exige a las maestras, a la utilizar formas menos convencionales y habituales en el aula, sin decir a los estudiantes qué hacer, sino inspirar en los gestos, palabras, miradas y en las maneras de acercarlos a la lectura de los textos, películas, imágenes que son formas de persuadir para hacernos presentes en el aula con pasiones, deseos, gustos, sensibilidades, etc. Aquí enseñar adquiere un tono plural en los gestos del cuerpo: en las formas de mirar, escuchar, moverse, hablar, actuar. *“Apreciados estudiantes, iniciemos el Curso de Pedagogía como una experiencia de viaje, pongámonos en marcha. Educar viene de la “palabra latina educere” que significa salir afuera. Queremos pensar que salir y partir es dejarse seducir. Por ello los/las invitamos a que iniciemos juntos un viaje hacia Pedagogías...” (Docente 6. Planeación de una clase).*

María Zambrano (2007) nos hace una invitación a mirar el aula como un “espacio poético” para educar desde el cuerpo, desde lo que somos, con tensiones, temblores, miradas fijas, a veces esquivas, ante el miedo de ser re-conocidos por el otro, de ser tocados, conmovidos y expuestos. Aquí la palabra poética está ligada al acto de la creación, abrir las clases hacia el retorno de sí mismo, proporcionar modos de visibilidad, asentar la preocupación en el ser humano, aquel capaz

de experimentar poéticamente de ahí que Zambrano acuda a la metáfora del viaje, a la razón poética, al corazón y al alma.

Corpo-Biografías

Uno de los cursos de Pedagogía se inició escuchando historias de vida de los estudiantes y, a partir de vidas que pueden ser narradas, la docente dice que *“Lo que interesa educativamente de las historias es reconocernos (darnos con nuestra presencia) y, a la vez, detenernos en algunos “modos naturalizados” que tenemos entre lo que sentimos, lo que pensamos y lo que hacemos (de lo familiar al extrañamiento) (Diario de investigación).* La presencia de los docentes en este “ritual del cuerpo” fue partir de esta indagación sensible para que cada estudiante se interrogue y abra la noción de ‘educación’ desde su propia corpo-biografía.

Desde estas miradas del cuerpo donde ocurre la “experiencia de sí” y el “testimonio de sí mismo”, una de las docentes del estudio invita a los estudiantes a *escribir una carta al cuerpo*, con esta escritura narrativa para decir de nosotros mismos, no se trata solo de narrar hechos, sino que ellos tomen sentido de lo que somos cada uno singularmente, pues la formación no es un esquema vacío independiente de espacios y tiempos y, nacer a una vida no es sólo biología, sino biografía.

En la mayoría de las cartas realizadas por los estudiantes, las palabras al cuerpo abandonan las divisiones cuerpo/mente, cuerpo/órganos, cuerpo/sistemas y desde el prisma de la corpo-biografía se reivindica el cuerpo vivido como acto de resistencia, se ponen de manifiesto pensamientos, sentimientos, emociones desde los cuales es posible escribir del cuerpo como testimonio de sí. Estas cartas dicen de las experiencias del propio cuerpo, narran acontecimientos como el dolor, la enfermedad,

las cicatrices, los miedos y las sensaciones donde yacen y tienen asiento ciertos acontecimientos de la propia vida; allí tiene lugar la narrativa corporal. La escritura al cuerpo permite poner la mirada sobre sí mismos o, quizás, acoger-nos y reconocer-nos como experiencia de aprendizaje de la propia intimidad. Vemos que esta forma de aprender se produce a partir del ejercicio autobiográfico que rompe, en cierta medida, con las formas clásicas de aprendizaje porque se reivindica la experiencia narrada y corporizada como fuente de saber.

A través de los relatos biográfico-narrativos reconocemos que surgen preguntas educativas: ¿Cómo he sido educado/educada?, ¿Qué personajes/acontecimientos me han educado y me han marcado “por algo” como persona?, ¿Qué fuerzas han tocado mis más profundas capas como ser humano?, ¿Qué hechos han marcado mi propia formación? La formación no es un esquema vacío ni independiente del espacio y del tiempo, es una forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo, de una familia, un barrio, unas escuelas, unos amigos, etc. Con esta escritura biográfico-narrativa “*aprendí y descubrí que en las escuelas nos cierran la mente, nos dicen que nos dan conocimientos, pero en realidad, solo nos llenan de contenidos, pero, nunca, nos mostró lo que es el mundo, la vida cotidiana (Relato de aula. Docente 5). “No tengo que esconder aquí que soy producto de una educación que me ha estructurado, encasillado ¡vengo de la escuela y del colegio! y en este momento me doy cuenta que estoy domesticado (Relato de aula. Docente 2).*

En este estudio encontramos 5 docentes que para adentrarse al concepto de lo educativo entran haciendo relación con la propia vida e invitan a escribir a partir de lo que a cada uno conmueve, afecta la propia vida y acontecimientos que han marcado la propia vida y, a pesar de que se escribe sobre sí mismos,

como Corpo-Biografía, al mismo tiempo, los estudiantes se sienten extraños porque la escritura les revela lo que les hace falta explorar, desaprender y reconocerse en la propia carne. Las cartas al cuerpo realizadas por estudiantes de 2 cursos, se entendieron como expresiones corporales textualizadas y se convirtieron en una experiencia de conocimiento –sobre sí mismos–; ellas muestran cómo, desde nuestras propias vidas, se puede transitar por conceptos educativos. “*Pero nada más extraño que el cuerpo cuando nos acercamos a él (o a mí misma) por medio de la escritura, pareciera que, en cada punto, en cada coma y entre una palabra y otra, se dibujaran caminos que me han dejado huella” (Relato de aula. Docente 5) “Escribir sobre el cuerpo es como escribir sobre uno mismo y no es tan fácil verme y escribirme (Relato de aula. Docente 2)*

Corpo-Geografías de la piel

La condición humana es corporal. Por el cuerpo tiene asiento mi singularidad y por el cuerpo me hago presente para los otros. A través del cuerpo se nos reconoce, se nos nombra, se nos identifica y nuestra piel dice de nuestra historia personal por sus cicatrices, heridas, fracturas, dice de nuestra etnia, de nuestro tiempo vivido (arrugas). Nuestras huellas cutáneas se convierten en signos de identidad –de nosotros mismos– y más aún cuando se hace por elección como ocurre con el tatuaje (Le Breton, 2013). La marca del cuerpo hecha tatuaje se convierte en una apropiación simbólica del yo: como una firma del yo, el tatuaje en el cuerpo significa trans(formar) ese cuerpo-natural hacia una simbólica corporal, en algo que dice de mí, pues pintar la carne es, quizás, pintar una imagen, deseable del yo o exponer cierta identidad; así el tatuaje se convierte en un signo de mi cuerpo (de mi yo, de mi identidad). El tatuaje guarda secretos, intimidades; como inscripción corporal acompaña ciertos ritos sociales; manifiesta la

afiliación a un grupo; refleja cierta cosmogonía, entre otros. *“El tatuaje es un relato de sí mismo a través de la piel. El tatuaje narra momentos, acontecimientos, enigmas, “muestra algo””* (Relato de aula. Docente 1)

Las cartas al cuerpo parecen estar atravesadas por un pensamiento vivo, las palabras parecen encarnadas; la mayoría de ellas dicen de sus huellas, sus cicatrices y de su sensibilidad situadas en un tiempo/espacio; algunas cartas son polifónicas porque están escritas con múltiples voces; allí hay afección y, ante todo, se trata de un conocimiento vivo donde las palabras toman vida.

Corpografía motriz

La lectura corpográfica también ha de leerse a través de su motricidad, de la acción de un cuerpo en movimiento, el cual es posible grafiar por sus gestos, expresiones, disposiciones corporales, con-tactos y la intencionalidad del movimiento. En este estudio, la motricidad se signa a partir de encuentros inter-corporales a los que se acude a través de prácticas corporales que posibilitan el contacto corporal.

A partir de esta experiencia de movimiento y de una idea de educación del “estar juntos”, un estudiante en conversación de clase nos dice: *“todos los que estamos aquí necesitamos aprender a interactuar no solo con nuestro cuerpo, sino con el cuerpo ajeno. Viendo el cuerpo como algo simbólico y sensible uno se abre al cuerpo de los demás. Algunas personas como yo que soy abrasiva me sentía extraña, creo que uno tiene que abrirse un poco a eso”*. (Relato de aula. Docente 3)

En estas clases, el cuerpo se hace texto en la vivencia, los cuerpos se atraen y se repulsan, se unen y se dislocan, se acompañan de risas y silencios al momento de tomar decisiones en relación con los otros cuerpos. Como

experiencia de movimiento se parte de la idea que los cuerpos tienen su propio texto, lenguaje, palabra y ritmo; con la práctica corporal no hay interés por la repetición sino por la variación; no hay homogeneidad sino heterogeneidad, no interesa adquirir alguna técnica corporal sino el reconocimiento de lo que (nos) pasa junto-con-los-otros; se abandona la figura del observador-pasivo porque todos se convierten en cuerpos actuantes que se disponen, detienen, alejan, acercan, distraen. En esta clase desaparece la anticipación, la explicación, la racionalidad y no interesan las lecturas únicas ni igualitarias.

La experiencia de movimiento inter-corporal implica reconocer la potencia del cuerpo en movimiento; así como el reconocimiento de ciertas in-capacidades que se encuentran en el mismo cuerpo; el encuentro con el otro-cuerpo se limita o se extiende a un nivel de “intimidad” porque el temor, el ser abrasivos –o no–, el miedo a ser descubiertos por lo que somos capaces –o no– de expresar está arraigado en el propio cuerpo. Una de las docentes propone un trabajo de sensibilización que parte de la exploración corporal e invita a sus estudiantes a estar en movimiento con una actitud de escucha para buscar estados de atención que permitan vincular el sentir, el pensar y el actuar.

Pensar una educación a partir del cuerpo desde la experiencia de movimiento no se limita a la posición rígida, estereotipada ni a la mecánica del cuerpo, gracias a lo que son capaces de expresar los cuerpos se puede establecer conexiones con la propia vida. Aquí los estudiantes no “van a recibir” ni los maestros a “dar órdenes”, los cuerpos en movimiento alteran la posibilidad de pensar y sentir; con la motricidad también nos hacemos presentes en la clase si estamos atentos con lo que “nos pasa cuando nos movemos”. Hay que reconocer que el cuerpo es el principal medio de expresión y que somos muy rígidos a la hora de movernos, estamos acostumbrados a

hacer ciertos movimientos y no conocemos otros rangos, movimientos diferentes, otras expresiones. “No les dé pena hacer el ridículo” (Relato de aula. Docente 6), uno muchas veces no explora otras posibilidades de movimiento y no conoce otros espacios, otros planos, otros movimientos desde los cuales podemos expresar también nuestras ideas. “Nuestra intención, así, es avanzar hacia nuevas síntesis interculturales en las que los cuerpos en movimientos, los cuerpos expresivos del juego creativo, las artes y los rituales compartidos, sean reconocidos en nuestras académicas como cuerpos significantes que también son buenos para pensar” (Citra, 2014, pág. 17).

Grafiar estos cuerpos en movimiento nos dice de un educar expresivo sin acudir al control ni a las órdenes de un maestro que dictamina cómo se realizan los movimientos. Desde la experiencia de prácticas corporales que acuden al contacto corporal, se explora el propio cuerpo en relación con los otros; interesa lo que nos da a pensar ciertos gestos motrices; se reconoce en el movimiento la afección, la sensación, la percepción; se le otorga un valor educativo al carácter expresivo del propio cuerpo; a partir de la vivencia es posible decir del cuerpo y elaborar un discurso corporal.

Hacemos resonancia con las miradas de cuerpo de algunos autores que se ocupan de un actuar-pensante del cuerpo no solo como materia física y orgánica compuesta por sistemas y aparatos, sino de ese cuerpo que nos dice de nosotros mismos, por el cual nos hacemos singulares y establecemos relaciones de alteridad. En una actividad realizada en la clase de Pedagogía, se invita a una docente de Danza para explorar el movimiento en relación con la música. La Profesora de Danza nos dice en sus reflexiones durante la conversación: “cuando empecé a trabajar la improvisación y el ballet ellas comenzaron a jugar con eso que sabían de técnica, con su creatividad y fue

más bello, más enriquecedor, más divertido, porque era castrante para mí ver a unas niñas de 9 años que les decía improvisen y no sabían que hacer. La técnica me las había castrado la imaginación y la creatividad”.

Las clases que se adentran en la dimensión simbólica y cultural del cuerpo dan lugar a decir del cuerpo por sus gestos, por sus expresiones, por sus lenguajes (verbales y no verbales); apunta a una educación “corporal” que se interesa por la atención, la escucha, la lentitud, la variedad, la exploración. Estas experiencias de movimiento no tienden a fabricar cuerpos a la carta, sino a educar una cierta conciencia corporal—conciencia de sí y del otro—que ha de posar desde un experimentar desde el cuerpo.

El cuerpo es la línea de partida que hace borde con el mundo, por medio de él, podemos saber del acontecer de la vida, mejor aún, el cuerpo es el lugar de acontecimiento. A partir del abordaje en clase de la dimensión del “cuerpo vivido”, la mayoría de los y las estudiantes fueron capaces establecer relaciones con la propia vida y adentrarse en una forma de educar lo sensible. Pensar, entonces, el cuerpo como acontecimiento parece solicitar una determinada deconstrucción de los discursos dominantes que se han establecido sobre él en la educación y exige una reescritura y reaprendizaje del cuerpo.

Germinación de un plano de composición para una Educación Corporal

El método rizomático exigió entrecruzar lo corpográfico con la experiencia de enseñar, y a partir del principio cartográfico, se fueron delineando ciertas líneas que dieron lugar al surgimiento de un plano de composición para una Educación Corporal: “Pedagogías que elogian la lentitud”, “Pedagogías del tacto”, Pedagogías que anuncian un saber de sí”, “Pedagogías de la experiencia” y “Pedagogías de la presencia”. Este plano contiene sensaciones,

letras perceptivas e intuitivas, intensidades, escrituras vivas, fragmentarias, palabras cuyas entonaciones dan vida a ciertas expresiones que sirven de pre(texto) para pensar unas pedagogías encarnadas desde experiencias educativas que exigen con-tacto, estar presentes, apertura,

atención, escucha, curiosidad, sorpresa, sensibilidad, ex/posición y del aula como un lugar de encuentro co-creador.

Figura 1. Plano de composición para una Educación Corporal

Plano de composición para una Educación Corporal					
	Pedagogías que elogian la lentitud	Pedagogías del tacto	Pedagogías que anuncian un saber de sí	Pedagogías de la experiencia	Pedagogías de la presencia
Líneas fuertes que tienen mucho peso y que permanecen	Necesidad de la explicación	Sentidos dominantes: Mirar, hablar y escuchar	Necesidad de ocultar la vida en el aula	Necesidad de la explicación	El aula como espacio de clausura Cuerpo enmudecido del estudiante/Cuerpo docente del maestro
Líneas flexibles que insinúan algo	Reconocer que los cuerpos tienen sus propios ritmos	Pasar de la mirada al tacto	Dejarse decir (para sí) con las narrativas corporales	Pensar desde el cuerpo	Habitar de-otras-maneras el aula
Líneas poco comunes que crean algo nuevo	Percibirnos cuerpo	Reconocer la potencia del con-tacto	Creación de metáforas vivas y actuantes	Mediaciones inspiradoras para el enseñar: signos de la memoria, signos sensibles, signos creativos y signos lúdicos	Hacernos presentes en el aula Aulas vivas

Fuente: elaborada por los autores

Este plano, de algún modo, muestra el acontecer en el aula cuando pensamos desde el cuerpo, estas maneras de nombrar “Pedagogías” ponen la corpografía en la corposfera educativa cuyo interés es provocar gestos hacia la formación humana y delinear acciones educadoras para enseñar en clave de la Educación Corporal.

Discusión

Si bien hay estudios que señalan que hay toda una política de la carne o una política del cuerpo en la educación, todo un conjunto de

instrumentos, modos y disciplinas encaminados a la administración, normalización y gestión de los cuerpos como decía Foucault (2005), hay disciplinas encaminadas a volver los cuerpos dóciles; en esas experiencias de aula universitaria encontramos nuevas relaciones entre los cuerpos y la educación más allá de lo que sabemos de las prácticas educastradoras (Celma, 1972) y de los métodos que se dirigen a la educación de los cuerpos a partir de las formas de sentarse, de disponerse en orden, en filas, la definición de hábitos higiénicos, la rectitud corporal; más allá de una perspectiva disciplinaria que arraiga el adiestramiento con la idea de ocultar el sujeto de su cuerpo.

Analizar las formas como se grafían los cuerpos en el aula implica adentrarnos a experiencias de enseñanza y, a su vez, nos liga con una idea de Educación como Experiencia. Esta perspectiva de indagación exige estar atentos a lo que (nos) pasa como maestros en los escenarios educativos, desentrañar experiencias de enseñanza que pasan por los cuerpos a partir de las interacciones que se tejen en el aula, analizar la experiencia educativa en virtud de lo inteligible, lo sensible, lo audible, lo visible e invisible, lo fónico o gráfico en el aula puesto que éstas nos dan nociones de los vestigios, marcas o huellas que está dejando el oficio de enseñar en un contexto contemporáneo -en nuestro tiempo y en nuestro contexto- .

Saber de la experiencia de enseñar también exige escudriñar en los maestros los lenguajes de lo educativo y lo didáctico que, desde el programa de la modernidad, ha creado modelos bajo el ideal de establecer un orden homogéneo y un progreso continuo, hoy es necesario problematizar el elogio de la indiferencia que acarrea las formas de enseñanza. En este estudio se vuelve movедiza la didáctica porque a partir de las experiencias de aula, podemos decir que el saber (*con el*) que se enseña está más allá de los conocimientos que se puedan comunicar, vemos cómo se trasciende el enseñar en el aula universitaria en lo que respecta a objetivos, métodos, estrategias y planificaciones; hay unos lazos vinculantes con la vida; reconocemos otras líneas de fuerza en la formación de maestros que apuntan hacia experiencias de aprendizaje; se persuade hacia el acontecimiento para que *algo* (nos) pase, atraviесе o irrumpa formas de pensar y sentir; vemos a docentes en actitud de aprender y de dejarse decir de sus estudiantes; se resignifica el tiempo para aprender en el aula, más allá de la instrucción, interesa el tiempo que potencie experiencias de aprendizaje significativas (Razo, 2016).

Conclusiones

En conclusión, pensar *desde* el cuerpo exige habitar el aula con pedagogías “encarnadas” y producir diferencia porque mapeando la enseñanza vemos rutas insinuantes hacia unas didácticas-otras o heterodidácticas⁵. Educar *desde* del cuerpo en el aula universitaria cobra sentido la creación, la iniciativa, el riesgo, el atreverse y aventurarse a un querer y desear actuar de un modo intempestivo contra “lo normal”, pensar lo-otro/de otra manera sobre el pensamiento de la identidad, de-lo-mismo acarrea “diferencia”; por ello, vemos maestros y maestras que difieren y que hacen diferencia lo cual es sugerente para quienes no despreciamos el cuerpo en la Educación.

Sin pretensión de verdad, podemos decir que el plano de composición que surge para enseñar en clave de Educación Corporal es “otra voz” y su voz es otra porque es la voz de las pedagogías encarnadas cuyos signos de la memoria, de lo sensible, de lo creativo, y lúdicos resultan ser reveladores para producir unas didácticas diferenciadoras para un pensar “corporal” en el aula. En síntesis, sabemos que el cuerpo en la educación es todavía un territorio por descubrir y, por mucho que se oculte su lugar en el campo pedagógico, aún hay mucho por saber, desde las experiencias educativas, del cuerpo en el aula.

Referencias

Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, volumen 1 (1), pp. 319-349. Doi: <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12704>

5 Término retomado de Graciela Frigerio en el texto *Acerca de lo inenseñable*. En: Skliar, Carlos; Frigerio, Graciela (Comps.) (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, p. 127.

- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *RoSE—Research on Steiner Education*, volumen 3 (1), pp. 8-21.
- Castillo, S. (2014). Editorial. *Revista Corpografías, Indagaciones del sentir*, volumen 1 (1), pp. 1-4.
- Castro, J., Ciodaro, M., Duran-Salvadó, N. (2019). Prácticas de re-existencia: pedagogías corporales en la docencia universitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 24 (80), pp. 223-245.
- Celma, J. (1972). *Diario de un educador*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Citro, S. (2015). Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. *Revista Corpografías, Indagaciones del sentir*, volumen 1 (1), pp. 10-43.
- Clarke, B., Parson, J., (2013) Becoming rhizome researchers. Reconceptualizing educational Research Methodology. Norway, volumen 4 (1), pp. 35-43. Doi: 10.7577/ rerm.685
- Coleman, R., Ringrose J. (2013) Deleuze and research methodologies. Edindurgh University Press.
- Contreras J., Pérez, N. (2010) (Coord.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: *una visión personal*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, volumen 24 (2), pp. 61-81.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, volumen 78 (27), pp.125-136.
- Corazza, S. (2015). “Didactica da traducao do currículo (uma esrcileitura da diferencia)”. *Pro-Posições*, volumen 26 (1), pp. 105-122.
- Cumming, T. (2015). Challenges of ‘thinking differently’ with rhizoanalysis approaches: a reflexive account. *International Journal of Research & Method in Education*, volumen 38 (2), pp. 137-148. Doi: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.896892>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Durán, D. (2014). *Aprender. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea, S.A.
- Ellsworth, E. (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Tres Cantos. Madrid: Akal.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Finol, J. (2015). *La corposfera. Antropo-semiótica de las cartografías del cuerpo*. Quito: Ediciones CIESPAL.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI.
- Gallo, Luz E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volumen 39 (2), pp.199-205. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>

- Kohan, W. (2015). Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, volumen. 24 (2), pp. 83-101.
- Le Breton, D. (2013). El tatuaje. Buenos Aires: Casimiro
- Masny, D. (2011). Multiple literacies theory: exploring futures. *Policy Futures in Education*, volumen 9 (4), pp. 494-504. Doi: <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.4.494>
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel & D. Gutiérrez. (Comps.) *Educuar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* (pp.1-10). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Planella, J. (2013). *Corpografías: exploraciones sobre el cuerpo en la educación.* Conferencia realizada en EXPOMOTRICIDAD, Medellín.
- Razo, A. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, volumen 21 (69), pp. 611-639.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós
- Skliar, C (2007). La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Noveduc Libros.
- Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posições*, volumen 26 (1), pp. 29-47. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507605>
- Skliar, C., Bárcena, F. (2013). Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido). *Plumilla educativa*, número 12, pp. 11-28.
- Skliar, C., Frigerio, G. (Comps.) (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Trosman, C. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal al mundo.* Buenos Aires: Topia.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia de vida.* Barcelona: Idea Books.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación.* Málaga: Ágora.