



# Aprendizajes corporales en la escuela\*

**Valeria Sardi**

Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Argentina  
vsardi@fahce.unlp.edu.ar

**Luz Diana Ocampo**

Secretaría de Educación y Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia  
dianaocampodoctorado@gmail.com

**Violetta Vega Pulido**

Fundación Cinde, Manizales, Colombia  
vvega@cinde.org.co

## RESUMEN

En este trabajo nos proponemos presentar algunos avances del proyecto de investigación interinstitucional “Saberes corporales” (Cinde-UNP) que tiene por objetivo indagar los modos en que se configura la apropiación de saberes desde las corporalidades de estudiantes secundarios, docentes en formación y en ejercicio en instituciones educativas de Bogotá y Medellín (Colombia), y Ensenada, Berisso y La Plata (Argentina). En este sentido, en este artículo desarrollamos el análisis de cartografías corporales de estudiantes de escuelas secundarias y profesores en

formación. Para ello, asumimos un enfoque desde el paradigma de la complejidad, ya que consideramos que el estudio de los aprendizajes corporales exige una perspectiva transdisciplinar relacional que vincule a cada uno con lo otro que lo configura y lo integra a su tiempo, espacio y a la trama compleja de significados que cada sujeto configura en el proceso de apropiación de saberes.

**Palabras clave:** aprendizajes corporales; saberes corporales; cartografías corporales; subjetividad; escuela.

\* Cómo citar: Sardi, V., Ocampo, L. D. y Vega Pulido, V. (2020). Aprendizajes corporales en la escuela. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 117-144. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a6>

Recibido: 30 de enero de 2020.

Aprobado: 2 de abril de 2020.

## Corporeal Teachings in School

### ABSTRACT

In this work, we set out to present some advancements in the inter-institutional research project “Corporeal Knowledge(s)” (Cinde-UNP) that has as a primary objective inquiring on how the appropriation of knowledge configures from the corporealities of high school students, teachers in training and teachers in educational institutions of Bogota and Medellin (Colombia), and Ensenada, Berisso and La Plata (Argentina). In this sense, within this article, we develop an analysis of the corporeal cartographies of students from

high schools and teachers in training. For that, we assumed a complexity paradigm approach, given that we consider that the study of the corporeal learning demands for a transdisciplinary and relational perspective that links each one with the other that configures and integrates she/him to its time, space and complex thread of meanings that each subject configures in the process of appropriation of knowledge.

**Keywords:** corporeal learnings; corporeal knowledge; corporeal cartographies; subjectivity; school.

## Aprendizagens corporais na escola

### RESUMO

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados preliminares do projeto de pesquisa interinstitucional “Saberes corporais” (Cinde-UNP), o qual tem como objetivo indagar os modos em que a apropriação de saberes é configurada a partir das corporeidades de estudantes do ensino médio, docentes em formação e em exercício em instituições educativas de Bogotá e Medellín (Colômbia), e Ensenada, Berisso e La Plata (Argentina). Nesse sentido, neste artigo, desenvolvemos a análise de cartografias corporais de estudantes de ensino médio e

professores em formação. Para isso, assumimos uma abordagem a partir do paradigma da complexidade, já que consideramos que o estudo das aprendizagens corporais exige uma perspectiva transdisciplinar relacional que vincule cada um com o outro que o configura e o integra a seu tempo, espaço e à trama complexa de significados que cada sujeito configura no processo de apropriação de saberes.

**Palavras-chave:** aprendizagens corporais; saberes corporais; cartografias corporais; subjetividade; escola.

## Introducción

Los cuerpos humanos son sistemas que apropian, recrean y componen el mundo sin pausa. Difícilmente podría entenderse su capacidad de percepción, emoción e interacción sin asumir la continuidad propia de su presencia y su incidencia. Cuando decimos que somos cuerpos quiere decir que somos el mundo y que, en la complejidad, en el tejido del mundo, nos hacemos comprensibles, posibles. Es por ello por lo que la comprensión de este proceso cuestiona o al menos problematiza las bases epistemológicas de las ciencias sociales. En la medida en que los cuerpos son de su diferencia, confusión y autoorganización, resulta necesario desnaturalizar, en su indagación, las epistemologías disyuntivas, analíticas y reguladoras. Con intensidad, Morin (1999) defiende en *El método I* la circularidad de la relación naturaleza-sociedad para después pasar de una visión circular de esta relación a una visión de tejido, de complejidad. La identificación de esta relación es un importante fundamento cuando nos proponemos analizar los modos en que los sujetos aprenden desde los cuerpos.

Lo distintamente humano no puede entenderse solo desde lo social. El ser-cuerpo se muestra accesible solo desde una intención transdisciplinar capaz de ubicarse a la vez en las tensiones y articulaciones que nos permiten hablar de nosotros mismos como carne, sujeto, ciudadano, humano y máquina. Aunque agentes de las historias y de los dioses, nuestra posibilidad se acaba con la falta de latido, la fuga de sangre, la imposibilidad de consumir.

Consciente de los lugares del lenguaje en la constitución de lo corporal, este proyecto prefiere leer eso corporal desde el dinamismo de los sistemas que en su acción no anclan, no median, no suponen más alteridad que la propia de su indudable estar.

Desde que Platón (2003) presentó el cuerpo como una enfermedad, como una prisión que nos aleja del verdadero conocimiento que reside en el alma, hasta los planteamientos posestructuralistas en torno al cuerpo adaptado, moldeado, formado, el cuerpo lugar del poder y el cuerpo lugar de la posibilidad, la discusión del concepto ha sido tema recurrente en planteamientos políticos, sociales y epistemológicos. El cuerpo que somos ha dejado de ser el rastro biológico, material o físico del espíritu o de la mente, para llegar a reconocerse como nuestra única posibilidad de existencia.

Con todo, cuando ahora se pregunta a las personas por lo que son, la respuesta mayoritaria está del lado de la identidad ciudadana, de su función y experiencias; lo que han vivido los hace quienes son, pero en general esto no se vincula con el cuerpo (Thomas y Ahmed, 2008). Tal parece que asumimos nuestro yo como si fuera inmaterial y solo fuéramos cuerpo cuando hay dolor,

enfermedad o muerte. Casi siempre se es un nombre, una profesión, una inclinación, un cúmulo de recuerdos sin asidero, sin saber cómo logramos habitar lo que habitamos. Toda la filosofía derivada del platonismo, el cartesianismo, las teologías europeas y los paradigmas culturales y científicos que más nos conforman, nos han formado para creer que somos otra cosa distinta y más relevante que un cuerpo, algo mucho mejor; pero hoy la clásica distinción entre *körper* y *leib* también termina careciendo de sentido. El *körper* tiene que ver con la parte funcional-biológica y el *leib* está ligado con lo social-simbólico. Ambos se integra en la constante construcción y reconstrucción que somos. Aunque la experiencia del cuerpo vivido sea experimentada de manera única por quien la vive (Husserl, 1991), el cuerpo solo puede entenderse como unidad, en tanto que es organización y juego de conjunto (Nietzsche, 2008).

Al acoger estas rupturas planteadas por Nietzsche, Husserl y al retomar a algunos de los presocráticos, en 1934 surgen los estudios corporales que defienden la construcción social del cuerpo para afirmar que el cuerpo biológico también es un cuerpo social. Y nuestro *soy* se hace un *soy corporal* encarnado (Marcel, 1952), en el que lo social es acción y símbolo. Es el paso de predicar que con el cuerpo sentimos el mundo, a saber, que estamos incesantemente asociados a él: tener cuerpo no solo es ser mirado, sino también ser visible (Merleau-Ponty, 1973).

Merleau-Ponty (1973) afirma: “soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total” (p. 149). Superando la visión dicotómica del cuerpo, el fenomenólogo apela al concepto *esquema corporal* que evoca la conciencia corporal, la imagen corporal y la representación corporal; diversas facetas del “ser-cuerpo” que integran lo biológico, social y simbólico. A la vez que configuramos el mundo, nos configuramos siendo parte del mundo, de forma que esta reversibilidad se muestra en definitiva como la bisagra para sí, para el otro y para el mundo.

Desde el planteamiento de la fenomenología de Husserl, se propone que el sujeto tiene la intención de ver lo que hay en el objeto y con eso lo modifica. Sin embargo, para Merleau-Ponty (1973), en la medida en que se ve al objeto, ese objeto devuelve información que hace distinta a la persona en el mundo, en lo biológico y en lo simbólico. Nuestra intención en el mundo se hace gesto, tersura o dureza y lo corporal rehace.

Y, precisamente, ese relacionamiento que Merleau-Ponty (1973) alcanza a atisbar como ida y vuelta, es el que acerca la comprensión de los cuerpos como acción inacabada, como naturaleza, como incertidumbre. Se requiere una epistemología discordante; reconocer el entretejido de relaciones que

hacen el mundo y a nosotros mismos como necesidad y reflexión del mundo. Nosotros somos sistemas y cada sistema entra en interrelación generando posibilidades imprevisibles. Esto es lo complejo como característica ontológica de las corporalizaciones.

Por tanto, centralizar el cuerpo como categoría de investigación educativa o pedagógica no conlleva solo un reto de integración conceptual, sino un problema epistemológico. Las categorías centrales en este campo y sus principales puntos de partida acercan los estudios corporales al paradigma de la complejidad y nos obligan a pensar de una manera distinta las relaciones que integran el estudio de lo social y lo antropológico, por su incertidumbre y caos, por su constante reemplazarse.

La pregunta por el cuerpo no se inicia como una pregunta respecto del objeto de estudio de las ciencias sociales, sino como una pregunta por la realidad y por nuestra manera de conocerla, como una pregunta epistemológica. Esto quiere decir que interrogarnos acerca del cuerpo es detenernos a reflexionar en torno a cómo los cuerpos y las corporalidades producen saberes y establecen relaciones con el saber.

En vista de lo anterior, parece posible afirmar que los estudios corporales son un campo de estudio complejo, inmerso en las relaciones de los investigadores consigo mismos, con los otros y en la red de relaciones multidireccionales entre el ambiente, los investigadores y los otros en cada momento y lugar. Esta complejidad puede ser relatada, descrita, narrada, pero difícilmente podría ser normalizada, captada en su totalidad a través de la explicación. Para llegar a afirmaciones válidas y estrategias investigativas complejas, los investigadores en torno a lo corporal debemos analizar cómo nos fusionamos con aquello que indagamos —a la manera en que lo propone el antimétodo complejo (Alhadeff-Jones, 2013)—; es decir, es necesario reconocer esta implicación como una característica ontológica de la realidad en la que tiene su mejor lugar el proceso de corporalización que somos.

Por ello, el estudio de los aprendizajes corporales exige una perspectiva transdisciplinar (Nicolescu, 1996). Desde esta perspectiva, la realidad no es solamente multidimensional, sino que también es multireferencial. En este sentido, los diferentes niveles de la realidad son accesibles al conocimiento gracias a la existencia de múltiples niveles de percepción. Luego, el conjunto de niveles de percepción y la zona de no resistencia del objeto constituye el sujeto transdisciplinario. Pero para que el objeto transdisciplinar y el sujeto transdisciplinar puedan comunicarse, las dos zonas de no resistencia del sujeto y el objeto deben ser idénticas.

La complejidad, en este límite, se erige como una nueva comprensión del mundo que permite configurar a los objetos de conocimiento con fórmulas metodológicas retroactuales y diferenciales. Los fenómenos son concebidos como sistemas, más allá de elementos aislados. Cada sistema entra en relación con otras estructuras y genera múltiples posibilidades de interacción. Los sistemas cuentan con dos características fundamentales: tienen capacidad de autoorganizarse y autoproducirse. Esto es posible gracias a las dinámicas de interacción y retroacción que permiten observar diversas relaciones que conforman un gran tejido.

En el plano de la transdisciplinariedad también se trazan diferentes asociaciones al interior de un sistema, y los sujetos se van reconstituyendo a medida que se identifican esas relaciones. En este sentido, se emprende una búsqueda por entender lo global en sus diversas interacciones; en esas estructuras abiertas se establecen múltiples rutas de expansión.

Desde lo metodológico, elegimos trabajar con la cartografía social (Herrera, 2004), en tanto posibilita aprehender lo social como tejido de relaciones, rescatar lo múltiple y lo plural. Esta metodología permite elaborar con los habitantes del territorio sus construcciones identitarias colectivas donde se trama la historia, la memoria, la geografía, la historia de vida, las trayectorias formativas y la re-interpretación de lo pedagógico (relación entre institución, sujetos y discursos) desde lo territorial.

### **Los saberes corporales**

Múltiples investigaciones en la década de los noventa, bajo el trabajo precursor de Lakoff y Johnson (1980), y ya en el siglo XX con la potencia lograda por los planteamientos de Damasio (1995), Gallagher (2005), Wilson (2002, 2008) y Shapiro (2010), dejan afirmar que sin cuerpo no hay mente. Las perspectivas en torno a la cognición incorporada avanzan en la idea de que el conocimiento no está en el cerebro aisladamente. Se argumenta que el cognitivismo comete una falta porque omite la incidencia de los diferentes sistemas, particularmente del sistema nervioso en su conjunto en la capacidad de conocer. Si las células no transmiten información proveniente de la exterocepción, la interocepción y la propiocepción, las conexiones cerebrales y neuronales no se activan ni se modifican.

Además, este conocimiento no es solo tomar de fuera y procesar, es más bien un experimentar, una suma del estar ahí que pone juntos el cerebro, el cuerpo y el mundo (Clark, 1997). Por consiguiente, no es solo conocer como proceso cognitivo, sino de un saber que implica la apertura y el ensimismamiento de los cuerpos y que sucede en el inevitable relacionamiento. “Ser cuerpo” se aprende

y lo que somos se va transformando de acuerdo con la experiencia del contexto: en la corporalización hay saber.

Todo esto tiene múltiples implicaciones. Desde la antropología de los cuerpos (Citro, 2009, 2010, 2014), se propone el análisis de las prácticas culturales tomado como punto de partida las experiencias sensorio-afectivas-cognitivas de los cuerpos en el mundo. En este sentido, se indaga cómo se constituye la subjetividad y la intersubjetividad desde la propia corporalidad en diálogo o tensión con las disposiciones corporales ajenas y los patrones corporales aprendidos a lo largo de la vida. Asimismo, se propone la noción de cuerpos significantes para dar cuenta del “entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural” (Citro, 2009, p. 12).

Investigaciones desde la filosofía política (Esposito, 2005, 2016) estudian cómo la ruptura entre el cuerpo y la mente trae como consecuencia el impulso a la *inmunitas*, en tanto “predominio de lo propio sobre lo común, de lo privado sobre lo público, del beneficio individual sobre el interés público” (Esposito, 2016, p. 111). Asimismo, la *inmunitas* lleva a la ruptura con lo comunitario por el miedo al contagio en tanto “amenaza, que es siempre el de la frontera entre el interior y el exterior, lo propio y lo extraño, lo individual y lo común” (Esposito, 2005, p. 10).

Hernando (2014), desde la arqueología de la identidad y los estudios de género, indaga en lo que denomina “la fantasía de la individualidad”, es decir, la creencia falsa de que “el individuo puede concebirse al margen de la comunidad, y que la razón puede existir al margen de la emoción” (p. 25). En este sentido, la autora analiza cómo esa fantasía o convicción falsa se relaciona de manera intrínseca con la necesidad de subordinación de las mujeres y la imposición del orden patriarcal, en tanto se plantea la razón de manera disociada con la emoción, “idealizando la razón como único fundamento de la seguridad y la supervivencia humana y negando que el vínculo emocional constituya la base de esa seguridad” (Hernando, 2014, p. 28).

Por otro lado, desde las ciencias de la educación con perspectiva de género (Morgade y Alonso, 2008), se problematiza la dimensión de los cuerpos sexuados y generizados de mujeres y varones, los estereotipos y patrones corporales, y las desigualdades sexo-genéricas que se hacen carne en los cuerpos. En este sentido, hay un interés en desnaturalizar la división biologicista, heteronormativa y binaria por su sentido esencialista, e historizar las corporalidades en relación con procesos socioculturales, biográficos, étnicos, identitarios y de clase. Desde allí, nos interesa visibilizar las corporalidades y las relaciones entre corporalizaciones y sexualidades diversas.

Muy cerca, desde la didáctica de la lengua y la literatura de género (Sardi, 2017a, 2017b, 2019; Carou y Martín Pozzi, 2017; Andino y Sardi, 2018a, 2018b; Andino, 2017) se indaga cómo la apropiación de saberes lingüísticos y literarios se vincula con la dimensión afectiva y sensible de los sujetos, así como se configura a partir de las corporalidades en la práctica docente en terreno. De esta manera, se da cuenta de las tensiones entre profesores y profesoras en formación, y estudiantes de la escuela secundaria. Asimismo, esta tensión se da en la formación docente inicial, entre profesores en formación formadores y formadores de formadores.

En medio de estas cuestiones, “ser cuerpo” implica, por ejemplo, que se cuestione la identidad o por lo menos que se piense como una posibilidad en constante construcción y transformación. En este sentido, Butler (1998, 2002, 2017) pone en discusión la noción de materia, que se refiere a la identificación del cuerpo con el sexo y de este con uno de los géneros establecidos desde un paradigma binarista y normativizado. Desarrolla su teoría del género performativo a partir de una corporalidad repetida —de gestos, posturas, vestimenta, estilos, etc.— y reflexiona en torno a cómo las identidades se construyen en tensión con patrones de inteligibilidad y reconocimiento humano que supera la distinción entre sexo (natural) y género (cultural). Asimismo, plantea la dimensión colectiva de los cuerpos en el sentido de que “ningún cuerpo establece el espacio de la aparición, pero esta acción, este ejercicio performativo, solamente se da entre cuerpos, en un espacio que constituye la brecha entre mi cuerpo y el cuerpo de otros” (Butler, 2017, p. 81).

Solo como ejemplos puntuales entre un creciente volumen de aproximaciones, estos planteamientos dejan ver cómo la comprensión compleja de los cuerpos y el abandono de la disyunción cuerpo/mente interrogan disposiciones, prácticas y creencias antrosociales y biológicas. La pedagogía y la educación no son ajenas a ello. Cada vez, con mucho más fundamento, educar es un tema a la vez neurobiológico, sociohistórico y antropológico. Para educar es fundamental incorporar la experiencia de los ambientes y la construcción de relaciones entre diversos actores que permiten una relación de enseñanza-aprendizaje desde el cuidado, la protección, la participación económica, las ciudadanías.

Lo que ocurre en la escuela, no como ámbito único de la educación, sino como lugar que liga este proyecto de investigación, es a la vez sentimiento, saber, percepción y acción lingüística, política y social. Así, la relación entre cuerpos y educaciones no solo está dada en lo que contemplan las prácticas pedagógicas y educativas, sino que también aparece profundamente ligada a las formas de organización y autoorganización social en las que los individuos constituyen subjetividades individuales y colectivas. Este último filón parece más propio del concepto *ambiente* y, por supuesto, es mucho más general, pues

no se trata únicamente del espacio escolar, sino de todos los espacios vitales: casa-hogar, trabajo, oficina, transporte, ciudad.

Como objetivo general, al considerar el conjunto de comprensiones precedentes, el proyecto se ha trazado describir e interpretar los aprendizajes corporales de estudiantes, docentes en ejercicio y docentes en formación en escuelas secundarias públicas y en universidades públicas de La Plata, Ensenada y Berisso (Argentina), y de Bogotá y Medellín (Colombia).

Para desarrollar este trabajo, también se asume como método la propuesta que hace Edgar Morin (1999). El método de la complejidad permite realizar amplias descripciones de un sistema para, posteriormente, poner en red las diversas asociaciones en su interior. Esto permite superar las contradicciones halladas desde una perspectiva dialéctica y avanzar en miradas dialógicas de dichas asociaciones que componen los sistemas; así, las diferencias no son contradictorias, sino complementarias. La construcción de conocimiento supone un viaje en un mar de incertidumbres, donde el error es una oportunidad de transformación.

“El estudio que propone la ciencia de la complejidad es integral y sistemático, es decir, que en la medida de lo posible no se desatienda ningún fenómeno a la hora de analizar un sistema” (Serna, 2016, p. 188). Sin embargo, esta premisa de complejidad plantea un gran obstáculo epistemológico y metodológico que consiste en constituir herramientas que sean efectivas y flexibles para el abordaje empírico de la realidad y, más aún, para la interpretación y explicación de esta realidad viva, máxime cuando —como en este caso— el cuerpo es el tema central, el concepto que urge desarrollo teórico y vivido en los espacios escolares.

## **Desarrollo**

### **Cartografiar los saberes corporales en contexto**

En coherencia con las rutas de investigación asociadas con el enfoque complejo, los integrantes y las integrantes del equipo (cuatro en Argentina y siete en Colombia) participaron conjuntamente en la construcción del problema considerando los relacionamientos, las intencionalidades, los nodos y subsistemas que intervienen en él. Enseguida, y de acuerdo con los resultados de este primer momento, se construyó una ruta de investigación y un método en términos morinianos, teniendo en cuenta las distintas interrelaciones que actúan en favor del problema y los campos críticos de esas interacciones.

Dicha ruta indicó que esta continua transformación corporal se hace visible en un primer estadio a través de la cartografía corporal (Wood, 2010; Piepznasamarasinha, 2015; Shrodes, 2015). En sesiones de entre una y dos horas en las instituciones educativas —con el permiso de los directivos para la realización

de estas, la aceptación y consentimiento de estudiantes, docentes y profesores en formación—, se llevaron a cabo los pilotajes de cartografías corporales. Se pidió, entonces, a estudiantes y docentes de las poblaciones que señalaran el objetivo general, recordaran los aprendizajes más significativos que han tenido en la escuela/universidad, los ubicaran en su silueta corporal y, después, explicaran sus dibujos a través de un ejercicio de preguntas con las que todos los presentes ayudaron a crear amplios contextos de interpretación. La lectura de las cartografías resultantes permite encontrar topofilias y topofobias (Lindón, 2005) —evocando la potencia del cuerpo como lugar, como territorio— en relación con las percepciones, acciones y sentimientos que estas poblaciones experimentan en sus entornos educativos, así como en relación con sus historias de vida, trayectorias formativas, prácticas socioculturales y experiencias identitarias.

### **Docentes en formación**

¿Qué lugar tienen los cuerpos en la formación docente universitaria? ¿Se aprende, como profesores en formación, desde los cuerpos? ¿Qué conciencia del propio cuerpo se construye a lo largo de la trayectoria formativa en la universidad? ¿Qué experiencias corporales se atraviesan en la formación docente que constituyen a los estudiantes como profesores en formación? ¿Cómo influye la pertenencia disciplinar en el abordaje del cuerpo y su relación con la apropiación de conocimiento? En este apartado, se intentará aproximar algunas respuestas posibles en torno a estos interrogantes a partir del análisis de dos cartografías corporales, una de una estudiante del profesorado en Letras y otra de una estudiante del profesorado en Educación Física en una universidad pública argentina.

En el marco de construcción de cartografías corporales en una universidad pública de la ciudad de Ensenada (provincia de Buenos Aires, Argentina), con estudiantes de los profesorados en Letras, Educación Física y Ciencias de la Educación, se les solicitó a los estudiantes construir cartografías con la consigna ya antes enunciada. Se retoman acá dos cartografías de las setenta generadas en el proceso de investigación: el de una estudiante del profesorado en Letras y el de otra estudiante del profesorado en Educación Física. El recorte del corpus obedece a la intención de profundizar en resultados puntuales del proceso que permiten comparar dos experiencias corporales en dos disciplinas diferentes en las que el cuerpo cobra diversos sentidos y tiene una presencia, en principio, diferente.

Iniciaremos nuestro análisis con la cartografía realizada por una estudiante del profesorado en Letras que está en el último tramo de la formación y que ya ha iniciado sus primeros desempeños laborales en el campo escolar. En la cartografía se observa (figura 1) que la estudiante dibujó su silueta

corporal con vestimenta. También incluyó accesorios y objetos que, como explicó en la interpretación, son “parte de ella”, como la mochila —“es parte de mi cuerpo” —, los anteojos, el mate —“se está ofreciendo”— y un libro.



Figura 1. Cartografía, profesorado universitario en Ensenada, Argentina

Fuente: Sardi y Ocampo, archivo personal, 2018.

A simple vista, es evidente que en la cartografía solo se encontró discurso verbal para hacer referencia a su pertenencia sexo-genérica (mujer), cuando da cuenta de aquellos saberes significativos en su experiencia que se ubican en la cabeza y el cuello. Asimismo, a diferencia de otras cartografías realizadas en esta sesión, en este caso se trata de un ejemplo donde la silueta corporal está prácticamente vacía, no hay una inclusión de información o saberes valorados dentro o fuera del dibujo corporal, exceptuando la cabeza. La construcción de la cartografía como vacío la podemos asociar con el concepto que acuñó Laclau (1996) de “significante vacío” (citado en Citro, 2009, p. 88). En este mismo sentido, afirma Laclau (1996): “todo sistema significativo está estructurado en torno a un lugar vacío que resulta de la imposibilidad de producir un objeto que es, sin embargo, requerido por la sistematicidad del sistema” (citado en Citro, 2009, p. 76). Esto quiere decir que ese vacío en el dibujo corporal constituye un orden en la configuración de esta cartografía.

¿Por qué los saberes se ubican solo en esas partes del cuerpo? ¿Cuáles son esos saberes? ¿El resto del cuerpo no estuvo involucrado en su trayectoria formativa? La estudiante explica que incluyó en la cabeza “los papelitos verdes” con “la parte de la carrera de Letras” e hizo una distinción entre aquellos con formas cuadradas que se refieren a “literatura”, “lingüística” y “crítica literaria”. Por otra parte, los que trató de hacer “con formas no cuadradas están ligados a la educación” —allí incluyó ESI (educación sexual integral), inclusión y educación— y que, según la estudiante, es lo que más le interesó de la carrera. En esta distinción que realiza la estudiante se puede observar una separación entre los saberes disciplinares específicos que están asociados, en su experiencia, a formas más cerradas y duras, y los saberes pedagógicos que se vinculan, según ella, con formas más flexibles, más abiertas. Cuando la estudiante presentó su interpretación, aclaró que los dos tipos de saberes estaban desconectados, pero que no había sido premeditado, sino que, al ver la cartografía terminada, podía reconocer esa desconexión y explicitó que todo estaba ubicado en la cabeza porque “no creo que el resto de mi cuerpo haya tenido mucha incidencia” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018).

En la experiencia que presenta esta cartografía parece evidente la fragmentación corporal que opera en la apropiación disciplinar. La experiencia epistémica en la formación docente universitaria está atravesada aquí por una predominancia del saber logocéntrico sobre percepciones, sentimientos, acciones y experiencias que podrían ser parte, pero no se incluyen. Hay grandes ausencias en este cuerpo, en el que destaca una topofilia: la cabeza y la colonialidad del logos en ella. Se invisibilizan otras dimensiones del “ser-cuerpo”, por el hecho de aseverar que lo que debe ocurrir en torno al aprender es disciplinar y cognitivo.

En este sentido, la estudiante amplía su interpretación en torno a su experiencia corporal en la formación: “No creo que mi cuerpo haya jugado en mi formación a lo largo de la carrera” y agrega que lo único que necesitaba para aprender era “mi cabeza y mis manos para tomar apuntes, ya está, era lo mismo” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018). Por un lado, se observa la negación de la dimensión somática en su recorrido universitario y el no involucramiento del cuerpo en el aprendizaje, exceptuando la cabeza. Por otro lado, se explicita una conciencia corporal fragmentada que está conformada por partes desconectadas unas de otras y donde, al parecer, solo son necesarias las manos para escribir y la cabeza para contener los nuevos saberes.

¿Cuál es la autopercepción corporal que tiene esta estudiante? En su interpretación explicita su conciencia de que los saberes se acumulan en la cabeza y las manos, como meros instrumentos; están para poner por escrito esos saberes que se incorporan mentalmente. Al parecer, su percepción corporal es la de un cuerpo-máquina, un cuerpo al servicio de volcar las ideas o pensamientos,

producto de la actividad intelectual, en la toma de apuntes o notas de clase. La mirada de la estudiante acerca de su experiencia formativa se configura desde una percepción descorporeizada del aprendizaje, en una clara separación entre mente y cuerpo que no registra otras singularidades corporales humanas en el proceso de formación. Hay una conciencia de un cuerpo sinecdótico, es decir, "el ojo y el cerebro serían las partes del todo, sintetizarían el cuerpo producido por la academia" (Sardi y Andino, 2018a, p. 4). Esta configuración corporal podríamos asociarla con la formación libresca del estudiante de Letras que crea cuerpos parciales en contradicción con lo que podrán requerir en sus destinos de profesores en aulas de la escuela secundaria. Como relevamos en otros recorridos investigativos (Sardi, 2018; Sardi y Andino, 2018b), los estudiantes y las estudiantes del profesorado mencionaron que la carrera está fuertemente asociada al trabajo intelectual y no hay un vínculo con experiencias sentipensantes asociadas a las corporalidades.

En esta cartografía observamos un énfasis en la relación entre mente y producción de saberes, como si los aprendizajes epistémicos tuvieran una ubicación privilegiada en la cabeza que se asocia a lo intelectual y a lo disciplinar. En relación con el hiato entre razón y emoción, podemos recuperar el concepto de "la fantasía de la individualidad" (Hernando, 2014), es decir, la creencia falsa o fantasía de que los sujetos puedan separarse de la comunidad y que "la razón puede existir al margen de la emoción" (Hernando, 2014, p. 25). Como señalamos en la introducción, esta fantasía también se vincula con la necesidad de subordinación de las mujeres y la imposición del orden patriarcal, en tanto se idealiza la razón heterocisnormativa y androcéntrica.

En la cartografía corporal, esta estudiante incluye, además, la leyenda "expresión oral" en la garganta y explica: "me costó en la carrera y me sigue costando". Agrega que aprendió a desarrollar la expresión oral por la fuerza, "por obligación", dando cuenta de que no hubo en su trayectoria universitaria ninguna instancia educativa donde se problematizara la enseñanza de la oralidad. De esta manera, podríamos decir que el cuerpo se presenta como vehículo o "transporte" (Butler, Cano y Fernández Cordero, 2019, p. 40) de ciertas experiencias, sentires, vivencias. De algún modo, es allí donde claramente se observa cómo el cuerpo de la profesora en formación deviene "significante" (Citro, 2009) en el que se trama la percepción, lo afectivo, lo significativo, lo sensorio-motriz, la materialidad.

En relación con la oralidad, que señala la profesora en formación, se presenta otra dimensión a analizar sobre cómo se construye el lugar de la palabra y la toma de la palabra en la formación docente, cómo se dan los intercambios lingüísticos y cuánto se privilegia o no la voz del estudiantado en el recorrido formativo, teniendo en cuenta que se trata de un profesorado y que los futuros graduados se desempeñarán como docentes en la escuela secundaria. En este

sentido, en indagaciones recientes (Sardi, 2019) se observa la demanda de los estudiantes del profesorado en Letras acerca de que el cuerpo tenga lugar en la formación, que se privilegie la problematización de cómo el cuerpo vivido transita las experiencias formativas y, a su vez, se propone recuperar la dimensión de la materialidad a partir del pedido de que se hable del aparato fonador, se reflexione en torno al uso de la voz y de cómo los cuerpos en el aula participan, son interpelados, se involucran de múltiples modos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que valga la pena indagar cómo se ubican los aprendizajes en relación con la oralidad en los cuerpos de los profesores en formación. En otras palabras, ¿hay un tratamiento de la palabra o de la toma de la palabra en tanto acto corporal? En este sentido, como señala Vega (2010) “no es posible pensar el habla sino como acto desarrollado en los cuerpos”; por ello, agrega, la “reubicación del habla (...) impone situar las palabras en la realidad corpórea de los seres humanos, a través de su materialización verbal, que siempre proviene del cuerpo, y existencial, que siempre responde a un mundo vivido” (p. 53).

Se analiza ahora la cartografía corporal de una estudiante del profesorado en Educación Física en la misma universidad (figura 2).



Figura 2. Cartografía 2, profesorado universitario en Ensenada, Argentina

Fuente: Sardi y Ocampo, archivo personal, 2018.

¿Qué sentidos atribuye al aprendizaje en su formación docente? ¿Cómo se involucra el cuerpo en su trayectoria formativa? ¿Qué relaciones se establecen entre los saberes y su cuerpo?

Explica la profesora en formación que luego de dibujar su silueta en el papel, añadió la ropa —remera, short y zapatillas—, el pelo suelto y la pelota. En relación con este elemento que menciona la práctica deportiva, la estudiante explicó que la incluyó “porque es lo que más nos representa” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018). Con ello, dio cuenta de la relación directa entre pelota y deporte, y con respecto a la mirada de los otros en tanto elemento que denota deporte, actividad física. A continuación, en la configuración de su cartografía, fue agregando palabras y expresiones que dan cuenta de lo que ella considera sus aprendizajes más significativos.

En el centro del pecho incluye “lugar de la mujer” y al costado del cuerpo escribe “femenino mujer”, pero no tiene una explicación consciente de ello, solo se observa una marca sexo-genérica que está más presente, que tiene un lugar central en la silueta. Asimismo, se identifica que hay una toma de posición clara con respecto a los saberes de género que están escritos en papeles verdes. En este sentido, considera que es algo que “hay que tener más en cuenta” y que es “algo que empezó a considerar” desde que está en la facultad. Allí los términos que aparecen son: “cuestiones de género”, “diversidad de género”, “igualdad” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018). Estas referencias en la silueta corporal de la profesora en formación las podemos asociar a cómo en los últimos años en Argentina hubo una visibilización de las luchas feministas y transfeministas contra la opresión patriarcal. En este caso, es interesante observar cómo el cuerpo aparece aquí como espacio de lucha, como expresión de la fuerza de las mujeres en contextos de opresión patriarcal, como potencia que busca subvertir la desigualdad sexo-genérica en el contexto universitario y en particular en la carrera de Educación Física, donde la pedagogía de los cuerpos está atravesada por mandatos heterocisnormativos y androcéntricos que buscan disciplinar a las mujeres y a los cuerpos feminizados.

En cuanto a los aprendizajes significativos, excepto el que incluyó en su cabeza —“transformación”—, están por fuera de su cuerpo porque, explicó, es “lo que nos atraviesa como sociedad y en lo individual”. La estudiante considera la “transformación” como “lo más importante de la carrera” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018), un saber que no refiere a una disciplina específica, sino más bien a una actitud en relación consigo misma y con el mundo. En este sentido, en la interpretación que hizo la estudiante se observa una conciencia de habitar un mundo con otros, de compartir experiencias y saberes con un afuera que la afecta y la involucra. Los aprendizajes en el recorrido formativo se constituyen, claramente, en este caso, en establecer una relación de la es-

tudiante con el mundo como “conjunto de significaciones, pero también como espacio de actividades que se inscribe en el tiempo” (Charlot, 2006, p. 126). De ahí que la estudiante comenta que la inclusión de la inscripción “+ crítica” [sic] está vinculada con “la política en relación con el país o dentro de la facultad” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018)—término que está inscrito por fuera de su cuerpo—, y cuando hace referencia a qué fue lo más significativo que aprendió en la universidad, vuelve sobre este punto: la conciencia política como experiencia de transformación de su mirada respecto del mundo y de los otros, algo que hace su aparición con su ingreso a la vida universitaria y que, aclara, antes no tenía una presencia en su tránsito por la escuela. En este sentido, podríamos vincular esa demanda de la estudiante por una formación más crítica en relación con una “democracia más rebelde” en términos de Butler (2017). Esto se evidencia cuando expresa ese deseo profundo de poder vivir de otra manera las formas de aprender en la universidad y en la escuela secundaria, desde un cuerpo lúdico y creativo; cuando destaca y valora el trabajo desde las actividades de educación física, el vínculo con los otros y lo social.

Al tratarse de una profesora en formación, ¿cuál es la mirada que tiene sobre la escuela? En este caso, también se observa un posicionamiento claro respecto de cuál es su lugar como docente en formación y en relación con sus futuras prácticas de enseñanza. En este sentido, explicita —por fuera del cuerpo y en relación con su relación con el mundo— la necesidad de tomar conciencia de la homogeneización de la escuela y transformar esa mirada. Y allí la estudiante explica —en relación con los términos “cuerpo mente” que aparecen en la cartografía— que “no podemos entender a nuestros alumnos como dos cosas separadas” (comunicación personal, 20 de noviembre de 2018). De esta manera, hace una crítica a la mirada cartesiana de división entre la *res cogitans* y la *res extensa* y a partir de allí apela a la necesidad de pensar en los estudiantes en tanto sujetos humanos con sus propias singularidades, historias, sentimientos, experiencias. De ahí que se denote el anhelo de un “cuerpo significativo” (Citro, 2009, p. 12) que refiere a aquel que “busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas” (Citro, 2009, p. 12) para hacer de los aprendizajes en el aula una praxis sociocultural productora de sentido que posibilite prácticas y procesos transformadores en la vida social de los estudiantes y las estudiantes.

A partir de estas cartografías de estudiantes mujeres de los profesorados en Letras y en Educación física, se podría decir que, si bien puede haber puntos de contacto en las experiencias formativas en la universidad, cada sujeto habita su cuerpo de formas diversas construidas en el afuera de un mundo compartido. La relación que cada una muestra con el uso del cuerpo y el vínculo cuerpo-saberes está condicionada por las relaciones de cada

una con los otros y consigo mismas. A su vez, la inscripción sexo-genérica también se relaciona, según Bourdieu (1979), con “patrones de uso del cuerpo generados dentro del *habitus*” (citado en Jackson, 2010, p. 72) que, en estos dos casos, se presentan inscriptos en la cartografía con estatutos diferentes. Asimismo, en los dos casos hay una búsqueda de “desacato, (...) confrontación [e] invención de otros modos de vida” (Gago, 2019, p. 93) que se ponen en juego en la cartografía corporal en tanto saberes corporales encarnados o la apuesta a una experiencia corporeizada (Citro, 2009) posible o esperable en la educación.

### Docentes en ejercicio

Las siguientes dos cartografías fueron elaboradas por docentes en ejercicio de colegios públicos colombianos. Se ha tomado para esta muestra una cartografía de hombre y una de mujer que grafican lo que los docentes han aprendido en el contexto de su ejercicio profesional. Juntos aclaran que se trata de aprendizajes recientes, lo que les evoca su experiencia actual y la de tiempos cercanos.



Figura 3. Cartografía 3, Cinde-Bogotá

Fuente: Vega, archivo personal, 2018.

Este docente (figura 3) ubicó sus aprendizajes con los otros, con muchos niños detrás, porque afirma que son sus pares, que los docentes llegaron antes y, por ello, deben ayudar a orientar, pero que los aprendizajes y la experiencia son conjuntos. En la cabeza ubicó el buen trato para que no se le olvide, lo que “uno debe saber” para enseñar y la disciplina, representada por un libro. Esto que se sabe también está en las manos porque es con lo que se puede hacer algo. Expresa que aprendió a ver alegre y a sonreír porque si no se es feliz y se está alegre, es imposible permanecer en el colegio.

También expresa haber aprendido el amor, a que el corazón esté dispuesto a amar para poder estar con los niños y niñas sin hacerles daño, porque “si uno solo se enfoca en enseñar la asignatura, seguro termina olvidando que son personas las que están ahí al frente” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2018). El respeto por la escuela, el apoyo y las emociones están más cerca del estómago, son más “viscerales” porque tiene que saberse mantener bajo control sin importar la dureza de las situaciones que enfrentan diariamente.

Las piernas se conciben como el soporte y como la posibilidad, como fuerza para la lucha. Se trata de mantenerse en pie y a la vez luchar porque en la escuela “no solo se aprenden cosas de la educación” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2018), sino también a ser fuerte, a enseñar fortaleza frente al mundo. Es un terreno de fondo porque uno no debe olvidar dónde está y debe saber en todo momento que lo que está haciendo es para esas personas y ese lugar con los que comparte.

Solo los libros representan el aprendizaje de lo académico. En la experiencia que presenta esta cartografía, los aprendizajes en la escuela se centran en gran medida en acciones y sentimientos necesarios para mantenerse, para estar en ella.

En la siguiente cartografía (figura 4), la docente representa una experiencia similar. La zona del tórax, visceral, concentra importantes aprendizajes sentimentales. Explica que se trata de fortaleza sentimental que le ayuda a seguir siendo docente en medio de todas las situaciones de vulnerabilidad e irrespeto que viven muchos de sus estudiantes; frente a la necesidad de seguir con la idea de educar en un medio en el que apenas muchos están logrando la supervivencia: “a la escuela los niños no vienen a aprender sino que ellos y sus papás vienen a que les ayuden, entonces ahí es donde quedan los sentimientos, en las vísceras” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).



Figura 4. Cartografía 4, Cinde-Bogotá

Fuente: Vega, archivo personal, 2018.

Firmeza, sensibilidad y cariño en un corazón que se revela por la importancia que tiene aprender a ubicarse desde allí en las relaciones escolares. Lo cognitivo lo ubica en la cabeza como enriquecimiento de lo que ya se “debe tener por ser docente”. En las manos ubica el direccionamiento y la firmeza, que no se aprenden tanto para sí mismo como para los otros. En los pies ubica la orientación, “que los pies sepan para donde lleva uno a los niños y para donde ir uno sin perder el camino” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2018). En papelitos verdes pone las maestrías y la capacitación “que le den a los docentes” como apoyos y como lo que se queda grabado en uno para saber “cómo seguir”. El modo en que la profesora dibuja su cuerpo en el papel también nos habla de la percepción que tiene de sí misma y de la relación con su entorno, “de la idea que ella tiene de la realidad y de su posición en ella” (Hernando, 2002, p. 10), entendiendo en este caso “realidad” como contexto. De este modo, el cuerpo cartografiado “se presenta como un horizonte que expresa la interacción con el mundo (...) que ajusta su orientación constantemente de acuerdo con su percepción de las cosas, los seres y las relaciones en las que se mezcla” (Vega, 2010, p. 107).

## Estudiantes

Dado que se alcanzó un alto número de cartografías con estudiantes, se considera importante revelar acá los hallazgos más notables en relación con las preguntas y objetivos de este trabajo. Las cartografías de estudiantes que se construyeron en Colombia surgieron en entornos con altos índices de pobreza y violencias. Como señaló la directora, “son niños que vienen de familias disfuncionales y con problemas de violencia [...], al principio, cuando entran en el colegio, se tratan mal” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018). Esto marca, sin duda, el carácter de los aprendizajes que se proponen, su naturaleza y forma. En lo presentado, al menos tres estudiantes mujeres incluyeron el término “respeto” en sus genitales. Cuando se les preguntó por qué habían ubicado ese término en ese lugar del cuerpo, hicieron referencia a “el respeto en la parte íntima porque...el hecho de que alguien llegue y te quiera tocar así como si nada, entonces hay que hacerse respetar, eso se aprende en el colegio”; “valorar mi cuerpo, porque nos han tratado sobre la educación sexual, porque como nos explicaron que te digan ‘ay sí, te amo’, no es todo, no vender el cuerpo solo porque te dicen que te amo, no hay que dejarse tocar [sic]” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018).

Asimismo, se ubicaron aprendizajes en los oídos: los modales, la disciplina, “porque es lo que uno escucha y lo que uno entiende, es lo que a uno le inculcan” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018). También resulta central que se ubicaran frases dichas por profesores en las siluetas, como sellos; los estudiantes explicaron que se trata de discursos escolares y pautas de comportamiento asumidas por los estudiantes como propias: “nadie es igual a mí”, “solo los Dioses son perfectos”, “mis pensamientos son únicos”, “nuestra alma es una sinfonía” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018), entre otros.

Los estudiantes ubicaron algunos saberes disciplinares en sus siluetas corporales. La cabeza como centro del pensamiento fue una constante. Así, una estudiante mujer escribió allí “inteligencia” y “aprendizaje”; otra ubicó en la cabeza “matemática” y “pensamiento” (con mayúsculas) y, a continuación, escribió la siguiente leyenda: “Lo que más he aprendido es a pensar racionalmente también he aprendido a expresarme bien con la gente y perder el miedo a poder hablar o actuar de alguna manera en público...[sic]” (comunicación personal, 27 de septiembre de 2018) seguido de un emoticono de cara sonriente. La escuela aparece como un espacio de aprendizaje ligado con la expresión oral y la posibilidad, como señaló la estudiante, de dejar de lado su timidez y hablar sin vergüenza en público.

Una estudiante ubicó (figura 5) en el estómago las materias Química, Física, Matemática y señaló que era un “estómago revuelto” porque todas las materias

se mezclaban ahí. Cuando se le preguntó por qué las había ubicado en esa zona de su cuerpo, dijo que a veces le dolía el estómago por el orden, la conciencia de lo que tiene que hacer y el deber. De esta manera, estableció una relación carnal y corpórea entre sus aprendizajes y la percepción corporal que tiene de ellos.

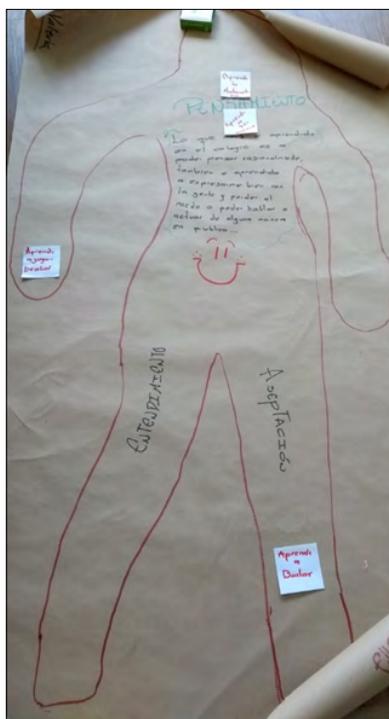


Figura 5. Cartografía 5, escuela secundaria en La Plata, Argentina

Fuente: Sardi y Ocampo, archivo personal, 2018.

En las cartografías desarrolladas en la ciudad de Medellín, se destaca como relevante el hecho de que los estudiantes de los grados inferiores (sexto y séptimo) realizan un trabajo completamente diverso del que realizan los estudiantes de los grupos superiores (octavo, noveno, décimo y once). Los estudiantes de sexto y séptimo realizaron sus cartografías desde el texto, desde la palabra escrita, y respondieron a la pregunta por los aprendizajes corporales en la escuela a partir de la descripción de sus aprendizajes, dejándolos inscritos dentro de sus respectivas siluetas (figura 6). Por el contrario, los estudiantes de los grados octavo, noveno, décimo y once respondieron a la pregunta desde las imágenes, los símbolos y utilizaron algunos términos referidos a sentimientos y emociones. Los ubicaron en diferentes partes de sus siluetas corporales, tanto dentro de ellas, como en su exterior (figura 7).

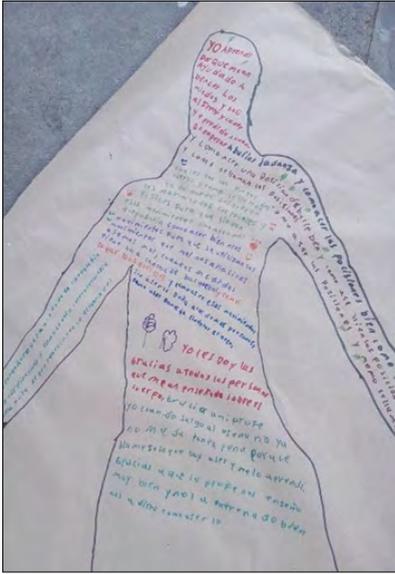


Figura 6. Cartografía 6, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.



Figura 7. Cartografía 7, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.

De esta manera, se destaca cómo los estudiantes y las estudiantes de los grados sexto y séptimo detallan sus aprendizajes corporales desde expresiones textuales como las que se muestran en las figuras 8 y 9.

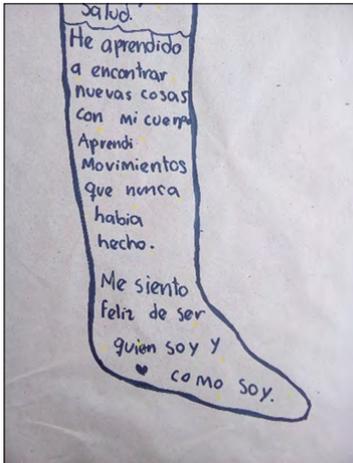


Figura 8. Cartografía 8, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.

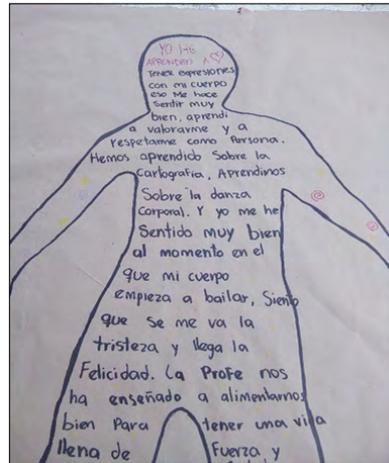


Figura 9. Cartografía 9, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.

Asimismo, los estudiantes entrevistados que realizaron sus cartografías corporales (figura 10) plantean lo siguiente:

E1 (grado sexto): he aprendido a encontrar nuevas cosas con mi cuerpo. Aprendí movimientos que nunca había hecho. Me siento feliz de ser quien soy y como soy.

Yo he aprendido a tener expresiones con mi cuerpo. Eso me hace sentir muy bien, aprendí a valorarme y a respetarme como persona.

Hemos aprendido sobre cartografía, aprendimos sobre la danza corporal. Y yo me he sentido muy bien al momento en el que mi cuerpo empieza a bailar, siento que se me va la tristeza y llega la felicidad. La profe nos ha enseñado a alimentarnos bien para tener una vida llena de fuerza y salud [sic] (comunicación personal, 25 de septiembre de 2018)

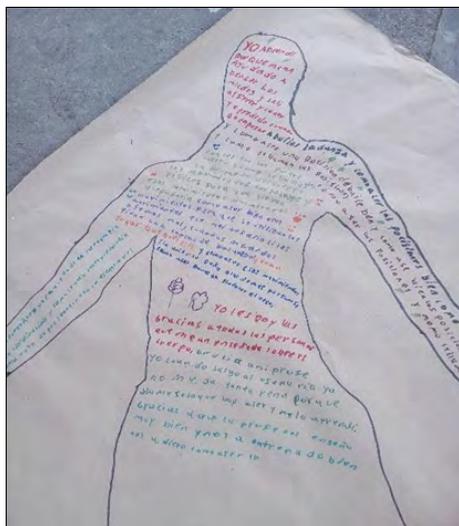


Figura 10. Cartografía 10, escuela secundaria en Medellín

Fuente: Ocampo, archivo personal, 2018.

Otro estudiante comentó:

E2: yo aprendí porque me han ayudado a vencer los miedos y salir al frente y canto. Y he aprendido a empezar a bailar la danza y como hacer las posiciones bien. Cuáles son las partes del cuerpo y cómo se llaman cada parte del cuerpo, los movimientos corporales y físicos para que sirven esos movimientos, si los hacen mal qué pasaría, cómo hacer bien esos movimientos, para qué se utilizan, qué mal nos haríamos si los hacemos mal, [...] y cómo hacer esos movimientos sin hacerle daño a las demás personas. Yo les doy gracias a todas las personas que me enseñan sobre el cuerpo, gracias a mi profe, yo cuando salgo al escenario ya no me da tanta pena, gracias a que la profe nos enseña muy bien [sic] (comunicación personal, 25 de septiembre de 2018)

En los grados superiores (novenno, décimo y once), el taller sobre cartografía corporal arrojó como resultado formas diversas de resolución frente a sus aprendizajes corporales. Representaron sus aprendizajes con imágenes, símbolos y le dieron significación de diversas formas, colores y palabras.

En la figura 7, por ejemplo, un estudiante del grado décimo ubicó en diferentes partes del cuerpo varias palabras como “amor”, con mayúscula, y la ubicó en su corazón. Y la palabra “odio”, con mayúscula, la ubicó en su mano. Al preguntarle sobre lo que quiere expresar, nos dice: “el amor brota del corazón, y el odio es todo lo malo que hacemos a las personas que no queremos, y lo malo desde los actos y la acción se dan con las manos, como matar, golpear, violentar [sic]” (comunicación personal, día 25 de septiembre de 2018).

En estas cartografías de estudiantes podemos destacar diversas dimensiones analíticas. Por un lado, no se pueden comprender los saberes ni los conocimientos como procesos mentales; se tratan visiblemente de corporalizaciones que se ubican en las extremidades, en el cuello, en las vísceras y en el cerebro. No obstante, como rasgo general en estas cartografías que se han tomado de la muestra general con el propósito de este reporte inicial, las topofobias recurren en los órganos sexuales y en la parte alta de las piernas; en estos lugares de los cuerpos no se han ubicado aprendizajes. Como señala Lopes Louro (1999), la escuela educa los cuerpos de los sujetos y deja marcas en ese proceso, es decir, desde las tecnologías escolares se construye un cuerpo escolarizado y moldeado según ciertos gestos o comportamientos modélicos que establece formas aceptadas o legitimadas de estar y actuar socialmente. Aún más, Lopes Louro (1999) señala que las prácticas y lenguajes escolares constituyen sujetos “marcados” por la experiencia escolar y configura una “pedagogía de la sexualidad y del género y colocan en acción varias tecnologías de gobierno (...), tecnologías de autogobierno y autodisciplinamiento que los sujetos ejercen sobre sí mismos” (p. 9).

Por otro lado, en el modo en que los estudiantes y las estudiantes se refieren al vínculo entre cuerpo y autopercepción identitaria, podemos observar, en consonancia con Butler (1998), que “el cuerpo no está pasivamente escrito con códigos culturales, como si fuera el recipiente sin vida de un conjunto de relaciones culturales previas. Pero tampoco los yoes corporeizados preexisten a las convenciones que esencialmente significan los cuerpos” (p. 308).

Asimismo, podríamos plantear que todas las expresiones, sentimientos y explicaciones que los estudiantes y las estudiantes dan y nos hacen de sus cartografías, evidencian y denotan a jóvenes que develan saberes desde un cuerpo como materia de significación, desde un vínculo lingüístico de interioridades y exterioridades encarnadas, un tejido de corporalidades que hilan en relación

con los otros y lo otro, un conjunto de prácticas de tensión e integración. En términos de Butler (2017), estas prácticas se podrían remitir a “una materialidad exterior al lenguaje, considerada ontológicamente distinta del lenguaje” que, además, “equivale a socavar la posibilidad de que el lenguaje pueda indicar o corresponder a ese ámbito de alteridad radical. Por ello, la distinción absoluta entre lenguaje y materialidad que procuraba asegurar la función referencial del lenguaje socava radicalmente esa misma función” (Butler, 2017, p. 109). En este sentido, emerge pensar, desde nuestro análisis, en ese vínculo que podría darse entre identidad y materialidad. Parafraseando a Butler (2017), las categorías exteriores y su vínculo con los órganos internos y externos del cuerpo, se podrían asumir como categorías lingüísticas que supuestamente “denotan” la materialidad del cuerpo y que, a su vez, tienen el inconveniente de depender de un referente que nunca se resuelve ni está contenido permanente o plenamente en ningún significado dado.

## Conclusiones

En cartografías corporales se conjugan, entonces, preocupaciones por el sentido y significación de sí mismos y su corporalidad expresada como lenguaje, entramadas en la biografía de cada sujeto. Tomando en cuenta las experiencias biográficas encarnadas, la preocupación por el sentido del cuerpo es uno de los interrogantes más enigmáticos y persistentes que atraviesa cada existencia, aunque es la carne la que encara resistencias e incógnitas por donde circula el poder social (Foucault, 2011). Por ende, con el mapa corporal se propone elaborar un anclaje material que represente lo corpóreo: carne, huesos, sangre y todos sus sistemas amalgamados con referentes simbólicos.

Los mapas corporales, entonces, permiten reivindicar la agencia del sujeto: *“este texto es mío porque este cuerpo es mío”*. De esta manera, se subvierten mecanismos de sujeción de la experiencia semiótico-material propios de la práctica científica, como el silenciamiento del sujeto que habla, la codificación en categorías de la subjetividad y la subalternización en el proceso de interpretar la experiencia del otro. De modo que mediante este modelo se abre una vía para que el cuerpo “se obstine en ser”, lo que significa que “el cuerpo es y se sale con la suya a pesar del poder y de los estereotipos de género” (Rivera, 2011, p. 59).

Como se da cuenta en este trabajo, se considera imperativo continuar apoyando con fuerza la necesidad de que las investigaciones educativas y pedagógicas se dejen permear por esta transición paradigmática bajo la consideración de que el objeto escindido del que partían poco tiene que ver con las categorías contemporáneas. Asimismo, es importantes tener en cuenta que la posibilidad integradora de las categorías que generalmente toman como

base (yo, sociedad, subjetividad, ser humano, poblaciones, estudiantes, docentes), aporta poco a las maneras de vivir, apropiarnos y vincularnos con los saberes y los aprendizajes. De ahí que en este trabajo nos interese plantear la necesidad de una relación diferente con estas preguntas y con lo corporal mismo en el marco de esta investigación específica.

## Agradecimientos

Agradecemos a las personas, cuerpos del aprendizaje y de la enseñanza en la escuela. Agradecemos a los niños y niñas, a los jóvenes y las jóvenes estudiantes de secundaria, a los docentes y las docentes en formación de las instituciones educativas de Bogotá y Medellín (Colombia), Ensenada, Berisso y La Plata (Argentina) por permitirnos adentrarnos en su mundo corporal y conseguir visibilizar lo que testimonian sus cuerpos desde las palabras, las imágenes y los signos que integran sus cartografías, donde se presentan espontáneos y espontáneas y dejan que veamos su corazón. Estas cartografías denuncian lo que es callado y escondido; se constituyen en resistencias creativas y esperanzadoras, porque exponen de manera poética y encarnada las subjetividades, los sentimientos, los pensamientos y las utopías que nos impulsan a pensar la educación, la pedagogía, la escuela. De esta manera, en estos espacios de formación se van apropiando y constituyendo aprendizajes y saberes corporalizados para develar todo cuanto somos y todo cuanto hemos dejado de ser con y desde la escuela.

## Referencias

- Alhadeff-Jones, M. (2013). Complexity, methodology and method: Crafting a critical process of research. *Complicity*, 10 (1/2), 19-44.
- Andino, F. (2017). Ficciones generizadas. En Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI* (pp. 31-47). Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, 296-314.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Paidós.
- Butler, J., Cano, V. y Fernández Cordero, L. (2019). *Vidas en lucha*. Katz.
- Carou, A. y Martín Pozzi, C. (2017). Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos. En Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI* (pp. 48-70). Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos Significantes: travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos.

- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Biblos.
- Citro, S. (2014). Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. *Corpografías*, 1(1), 10-41. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/CORPO/article/view/8414>
- Clark, A. (1997). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. The MIT Press.
- Damasio, A. (1995). *Descartes' error*. Random House.
- Esposito, R. (2005). *Imunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu editores.
- Esposito, R. (2016). *Las personas y las cosas*. Katz-Eudeba.
- Foucault, M. (2011). *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista*. Tinta Limón.
- Hernando, A. (2002). *La arqueología de la identidad*. Akal.
- Hernando, A. (2014). *La fantasía de la individualidad*. Katz.
- Herrera, J. D. (2004). *La cartografía social como horizonte para la cartografía pedagógica*. IDEP.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Grijalbo.
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo. En S. Citro (coord.), *Cuerpos plurales* (pp. 59-82). Biblos.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lindón, A. (2005). El imaginario suburbano: topofilias y topofobias. *Ciudades*, 2(5), 289-314.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes Louro (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade (s/d)* (Mariana Genna, trad.). Ed. Autentica.
- Marcel, G. (1952). *The metaphysical journal*. Henry Regnery Company.
- Merleau-Ponty, M. (1973). *Fenomenología de la percepción*. FCE.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós.
- Morin, E. (1999). *El método I*. Cátedra.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Editions Du Rocher.
- Nietzsche, F. (2008). *La Gaya Ciencia*. Akal.
- Piepzna-Samarasinha, L. (2015). *Bodymap*. Mawenzi House Publishers.
- Platón. (2003). *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen II: Gorgias. Menéxeno. Eutidemo. Menón. Crátilo. Editorial Gredos.
- Rivera, M. M. (2011). El cuerpo, el género, lo queer. En A. Fernández y M. López (coords.), *Contar con el cuerpo: construcciones de la identidad femenina (s/d)*. Editorial Fundamentos.
- Sardi, V. (2017a). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En V. Sardi (coord.), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (pp. 15-44). GEU.

- Sardi, V. (2017b). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género. En Sardi, V. (coord.), *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI* (pp. 11-30). Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- Sardi, V. (2018). Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria. *Revista Professore, Caçador*, 7(1), 41-55. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9492/pr.9492.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9492/pr.9492.pdf)
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. GEU.
- Sardi, V. y Andino, F. (2018a). *Entre cuerpos: autopercepciones corporales en la formación docente en Letras* [Actas de las V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos]. III Congreso Internacional de Identidades, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev10594>
- Sardi, V. y Andino, F. (2018b). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Contextos educativos. Revista de educación*, (21), 83-97. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027>
- Serna, H. (2016). El cuerpo humano como un sistema complejo a la luz del contexto histórico-científico del descubrimiento de la circulación pulmonar: de alejandrinos, árabes, herejes y nobles. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 16(33), 187-211.
- Shapiro, L. (2010). *Embodied cognition*. Routledge.
- Shrodes, A. (2015). *Corporeal Cartography: The Body as a Map of Place-Based Relationships* [tesis de maestría, Universidad de California]. UCLA Electronic Theses and Dissertations. <https://escholarship.org/uc/item/08p5548d#main>
- Thomas, H. y Ahmed, J. (Eds.). (2008). *Cultural bodies: Ethnography and theory*. John Wiley y Sons.
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, Diálogo y educación, una aproximación desde la fenomenología*. Cinde.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.
- Wilson, M. (2008). How did we get from there to here? An evolutionary perspective on embodied cognition. *Handbook of Cognitive Science*. Elsevier, 373-393.
- Wood, D., John, F. y Krygier, J. (2010). *Rethinking the Power of Maps*. Guilford Print.