

“CORPOREOGRAFIANDO MI CUERPO PARA DEJARME C.A.E-r”

**LA CORPOREOGRAFÍA PARA FOMENTAR LA CONVIVENCIA ARMÓNICA
ENCARNADA (C.A.E) EN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SÉPTIMO Y
OCTAVO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PADUA DE
TIMBÍO CAUCA.**

ALFONSO MARÍA GUZMÁN HOYOS

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN

**PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

POPAYAN

2015

“CORPOREOGRAFIANDO MI CUERPO PARA DEJARME C.A.E-r”

**LA CORPOREOGRAFÍA PARA FOMENTAR LA CONVIVENCIA ARMÓNICA
ENCARNADA (C.A.E) EN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SÉPTIMO Y
OCTAVO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PADUA DE
TIMBÍO CAUCA.**

ALFONSO MARÍA GUZMÁN HOYOS

**Práctica Pedagógica Investigativa para optar al título de Licenciado en Educación
Básica con énfasis en Educación Artística**

Mg. ANGÉLICA RODRIGUEZ MOLANO

Asesora

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

**FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS
EEDUCACIÓN ARTÍSTICA**

POPAYAN

2015

Nota de aceptación

Mg. Angélica Rodríguez
Director

Dra. María Elena Mejía
Jurado

Mg. Langen Lozada Olaya
Jurado

Popayán, 05 de diciembre de 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: Mapas corporeográficos Generales de la Institución Educativa San Antonio de Padua	11
1.1 Breve contextualización.....	11
1.2 Justificación	13
1.3 Formulación del problema de la PPI	15
1.4 Objetivos de la investigación	16
1.4.1 Objetivo general	16
1.4.2 Objetivos específicos.....	17
CAPÍTULO II - Marco Teórico.....	18
2.1 Mapa corporal, mapa fantasmático y convivencia escolar.....	18
2.2 Proxemia y convivencias escolar.....	20
2.3 Corporeografía.....	22
CAPÍTULO III–Metodología	25
3.1 Propuesta pedagógica	25
3.2 Metodología y proceso investigativo	25
CAPÍTULO IV - Corporeografías y convivencia armónica encarnada de los estudiantes de los grados Séptimo y Octavo de la Institución Educativa San Antonio de Padua	28

4.1 Coreografía educativa	29
4.2 Coreografía del aprendizaje en espacios regulares	30
4.3 Coreografía del aprendizaje en espacios creados	39
4.4. Coreografía del aprendizaje en espacios recreados	44
4.4.1.Fundamentos de acción de la corporeografía propuesta.....	44
4.4.2. La puesta en marcha de la corporeografía: el proceso con los estudiantes.....	46
4.4.3. El momento extracurricular.....	47
4.4.4 El trabajo durante los espacios curriculares.....	51
4.5. La convivencia Armónica Encarnada (CAE).....	55
4.5.1 Relación corporeográfica cuerpo – propio cuerpo.....	57
4.5.2 Relación corporeográfica cuerpo – espacio.....	59
4.5.3 Relación corporeográfica cuerpo – cuerpo	60
CAPITULO V Análisis corporeográfico a manera de conclusiones	65
5.1 Sobre las posibilidades de la corporeografía.....	65
5.2 Sobre la labor como educadores artísticos	66
5.3. Sobre la Convivencia armónica encarnada	66
5.4 Sobre la escuela	67
Referencias citadas	68

Anexos	71
Anexo 1	71
Anexo 2.....	72

INTRODUCCIÓN

En nuestro país son muchas las problemáticas abordadas desde la investigación educativa, entre ellos un fenómeno de gran preocupación es el de la convivencia escolar. Este ha sido un campo de estudio de primer orden por diferentes organismos interesados tales como universidades, ONGs y maestros. Las diferentes causas asociadas a este tipo de problemas en la escuela se asocian, entre otros, al fenómeno de violencia en Colombia. Para ello, las políticas públicas en educación promueven programas que propenden por la erradicación de los problemas asociados a la convivencia escolar desde programas como las competencias ciudadanas y la formación escolar en la convivencia por parte del Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN 2011). Se espera responder por ejemplo a fenómenos tales como la intimidación o bullying, y la creación de pandillas que intervienen en el ambiente escolar.

Esta práctica pedagógica investigativa está enmarcada en el proyecto de investigación “Convivencia escolar y malestar docente” llevado a cabo por tres grupos de investigación del departamento de pedagogía, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca. Este macro-proyecto me abrió las puertas a la investigación desde la etnografía y las puertas al conocimiento, a la reflexión sobre la escuela y sobre el arte, que en la educación artística todavía parece estar para algunos en un lugar no definido, para otros, desplazado, y para otros, enmascarado. Pienso que el educador artístico de hoy no solo se debe interesar por los procesos de reflexión de enseñanza y aprendizaje de un sujeto que aprende y de un sujeto que enseña, pues esta concepción resulta reducida frente a los retos y las posibilidades que ella tiene; entonces el concepto de educación artística se debe ampliar, para considerar no solamente los elementos del conocimiento, sino también las formas de enseñanza en constante transformación, dentro de una concepción holística del cuerpo.

Al entrar al grupo de investigación me sumergí en otra forma de hacer investigación ya que sólo tenía experiencia en la investigación creación para las artes; ésta me sirvió de antesala para comprender las posibilidades y las virtudes que tiene la investigación en la educación y en este caso específico en la educación artística. Este trabajo me permitió desarrollar dos roles como educador, uno el de investigador activo y el otro el de pedagogo, a partir de la corporeografía, lo que me ha permitido reflexionar constantemente sobre el arte en la escuela y sobre la misma escuela.

La institución educativa San Antonio de Padua de Timbio Cauca, en la cual se desarrolló la práctica, fue un lugar propicio para analizar el problema de convivencia escolar debido a las múltiples problemáticas que allí se daban en el momento de la realización del proyecto macro, lo cual sirvió para tener más herramientas para abordar el tema y tener argumentos de base muy fuertes para el análisis no solo de la temática propuesta sino también del marco general de la educación en nuestro país en el momento actual.

Las continuas lecturas de esos espacios que nos proporcionan información para registrar, nos permitieron rastrear los mapas generales de una institución educativa que estaba a punto de colapsar no solo en su estructura física sino en su estructura de relacionamiento entre los diferentes actores que allí confluían en el ejercicio pedagógico. Fijamos la mirada en las y los adolescentes del grado séptimo y octavo de la institución, pues veíamos allí una esperanza de trabajo desde la educación artística, para tratar de debilitar los efectos de los problemas de convivencia escolar que se presentaban.

Muchos fueron los problemas que lograron que el malestar penetrara en el equipo de investigación, ya que en algunos momentos el compromiso de la institución con el proceso se veía agotado con las resistencias permanentes a las actividades planteadas por el equipo para el desarrollo del proyecto, elementos que contribuyeron al análisis de esta institución y al entendimiento de las reales causas que generaban los problemas de convivencia y malestar, uno de esos agentes son las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, que generan malestar en los docentes, las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, las relaciones comunidad escuela .

En esta Práctica Pedagógica Investigativa denominada “CORPOREOGRAFIANDO MI CUERPO PARA DEJARME C.A.E-r”, el título es un juego de palabras que indica cómo un cuerpo que normalmente está dispuesto en la verticalidad se desdobra dejando ver sus mapas corporales en toda su dimensión llevando al cuerpo a experimentar una caída, que en este caso es una transformación de esa verticalidad en búsqueda de otras posibilidades corporales no lineales. El lugar donde hay que dejarse caer es un lugar donde existe la esperanza y el anhelo de que es posible una convivencia armónica que se encarne y que se quede incorporada en el cuerpo de quien habite ese lugar.

Esta PPI se centró en los grados de educación básica de 7° a 8°, en una primera etapa en horario extracurricular con estudiantes que estaban interesados en el proceso y en una segunda etapa con todos los estudiantes del grado 8° en sus jornadas regulares. Se realizaron talleres de corporeografía para contribuir a fomentar la convivencia armónica encarnada. Esta última puede considerarse como una de las formas más adecuadas para referirse a la apropiación del concepto por parte del cuerpo de cada estudiante. Es indudable que este trabajo tan solo fue un primer acercamiento en la investigación a la corporeografía como fundamento pedagógico; podemos considerar que consistió en una primera fase exploratoria, ya que es necesario generar procesos permanentes y de largo aliento para el desarrollo de la misma.

CAPITULO I.- MAPAS CORPOREOGRÁFICOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PADUA

1.1. Breve contextualización

La institución educativa San Antonio de Padua se encuentra en el Municipio de Timbío Cauca, el espacio físico de esta institución en el pasado pertenecía a una comunidad religiosa y luego en 1896 comenzó a funcionar como una escuela de niñas hasta 1928. En 1969 hasta 1981, quienes se graduaban recibían el título de “técnicos comerciales”. La institución pasa a ser mixta y laica en 1994 después de la promulgación de la Constitución. Actualmente, la IE San Antonio de Padua mantiene el carácter público de modalidad comercial, con población estudiantil mixta, se registran en promedio cada año entre 1300 y 1400 estudiantes en los grados de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Su cuerpo docente está conformado por 62 profesionales de la educación, tres directivos docentes y un psicólogo social.

La práctica pedagógica investigativa, permite en una institución que atiende a estudiantes de diferentes veredas del sector rural del municipio. Un primer referente de significado para la comunidad educativa lo constituye la planta física del establecimiento. Constituida por un antiguo convento, la entrada a las oficinas administrativas se hace por una fachada de iglesia, y su interior se organiza con la arquitectura colonial de los antiguos conventos: patios rodeados por ‘habitaciones’ –los salones de clase–. Debido a la antigüedad de la edificación, existen grandes problemas de infraestructura que han sido objeto de análisis por parte de profesores, directivos, madres y padres de familia; frente al riesgo de caerse, algunos lugares han sido clausurados y se debate sobre la posibilidad de restaurar o pasar el colegio para otro lugar. A pesar del hacinamiento en algunos salones, y a los problemas de seguridad por la fragilidad de la infraestructura, algunas familias y profesores argumentan que la planta física actual es un referente de tradición y de identidad de la institución que se quiere mantener.

En el transcurso del rico proceso de sistematización de la información recogida en el proyecto macro, contenida en registros de campo escritos, entrevistas, un volumen amplio

de fotografías de los espacios, actividades de la institución y talleres con estudiantes, padres y madres y profesores y profesoras, permitió acercarme a la complejidad de la problemática estudiada y al lugar concreto donde los problemas de convivencia nacen y toman vida propia, unas formas específicas de ser y estar en el trayecto de formación de sus integrantes, y problemas coyunturales específicos que siempre desbordan las buenas intenciones de directivos y cuerpo de profesores.

El acercamiento logró conocer más en profundidad lo que ocurría en la institución:

- Las dinámicas institucionales se debaten frente a tres aspectos esenciales: el cumplimiento de la normatividad, la responsabilidad de los actores de la IE y el liderazgo institucionales. Un desbalance entre estos tres elementos se constituye en una fuente de malestar que afecta directamente las relaciones de convivencia. Las rutinas escolares abundan, y apenas balbucean tímidamente los rituales de celebración que le dan otro color la convivencia. En aquellas el tedio y la irritación aparecen, y en éstas la alegría y la creatividad se ponen a la orden del día, más su debilidad está en la intermitencia.
- El vínculo entre escuela, sociedad, familia, Estado es muy débil en el cumplimiento de su función formadora de ciudadanos autónomos y críticos. Por un lado, las políticas educativas desconocen las dinámicas institucionales, lo cual es fuente también de malestar docente, y por otro, las familias y la sociedad le han entregado cada vez mayores responsabilidades a la escuela. Este desbalance afecta igualmente la convivencia escolar.
- El disciplinamiento constante, la directividad de maestros y maestras hacia las y los estudiantes mediada por una brecha intergeneracional que se amplía constantemente, el cumplimiento de la norma por la norma, generan prácticas de resistencia de los diferentes actores de la comunidad educativa que diluyen cotidianamente las posibilidades reales de que la convivencia escolar sea armónica y favorezca en todo los procesos de formación.
- Como alternativa posible para enfrentar el problema de la convivencia escolar y el malestar docente, consideramos finalmente que se requiere situarnos en otro lugar,

desde una perspectiva de una ‘coreografía de aprendizaje en espacios creados’, la cual detallaremos en el siguiente apartado.

1.2. Justificación

El conflicto colombiano, además de los otros problemas que como el social se derivan de él, tiene presencia específica en la vida escolar a través de “altos niveles de agresión y violencia por parte de niños, niñas y jóvenes. La agresión entorpece el establecimiento de relaciones perdurables de apoyo y cuidado, generando irrespeto y desconfianza hacia los otros.”(Tomado de Aulas en Paz. Buenas prácticas en prevención del delito en América Latina).

Maestros y maestras se encuentran en muchas ocasiones “inermes” y enfrentan momentos de angustia sin norte que no les permite hallar vías para trabajarlas. Al tiempo, padres y madres de familia, en su desconcierto y pérdida paulatina de autoridad, no encuentran formas claras de acompañamiento a sus hijos e hijas en torno a los problemas de violencia generalizada, y en consecuencia, esperan que sea sólo la escuela, como institución, quien provea las soluciones. En cierto sentido se ha venido rompiendo el pacto social entre la escuela y la familia, lo cual acumula en maestros y maestras un alto nivel de estrés en la realización de sus funciones escolares.

Estudios e intervenciones en el tema de la convivencia escolar adquieren gran relevancia por las condiciones históricas y actuales que la estructuran, y que han dado lugar a una sociedad inequitativa en lo social y en lo económico, con ausencia de una ética pública. Si bien la referencia a “una crisis de valores” como etiología de la injusticia y el conflicto mundiales, las carencias actuales son más bien producto de una ausencia de valores de solidaridad y comunalidad. (Ver Kohlbergh1997).

Por otro lado, la calidad de la educación está condicionada por los problemas de la convivencia escolar. Ocuparse entonces de abordarla, desde perspectivas innovadoras como la corporeografía, es esperanzador ya que se produce cambios significativos que responden

a las específicas dinámicas del entorno escolar, además que la corporeografía responde al problema de nuestra época que es el aumento en el distanciamiento de los cuerpos que ha hecho que las tecnologías se empoderen en la relación entre ellos.

El propósito fundamental de esta práctica pedagógica investigativa es fomentar la convivencia armónica encarnada en los estudiantes de los grados séptimo y octavo en la institución educativa San Antonio de Padua de Timbio Cauca, mejorando los niveles de proxemia entre sus cuerpos y proponiendo una práctica pedagógica innovativa, disruptiva y adecuada para nuestro momento histórico que contribuya al mejoramiento de las relaciones en la convivencia dentro y fuera del espacio escolar, la cual repercute de manera directa en los desarrollos curriculares y pedagógicos de la institución educativa. La práctica pedagógica investigativa logra situar al maestro dentro de una reflexión permanente en su práctica, esta estrategia permite la realización de un trabajo corporeográfico que atienda las necesidades más sentidas de la institución Educativa San Antonio de Padua de Timbio, Cauca.

El contexto particular donde se desarrolló la práctica pedagógica investigativa es la Institución Educativa San Antonio de Padua del Municipio de Timbio (la institución más tradicional y representativa de la localidad), uno de los problemas más sentidos identificados por la comunidad educativa es precisamente el relacionado con la convivencia. Los problemas de convivencia identificados por el cuerpo de docentes son:

- Los conflictos familiares y de vecinos son llevados por los estudiantes al colegio.
- Se presentan roces y conflictos entre jóvenes que viven en el sector rural con los del sector urbano.
- Existe agrupación de jóvenes en pandillas o galladas que excluyen y se burlan de los otros, al tiempo que inciden en el consumo de drogas y alcoholismo.
- La llegada de familias de otras zonas del país, por razones de desplazamientos o en búsqueda de otras ciudades para vivir, ha generado conflictos y enfrentamientos.
- Los robos de útiles escolares es un hecho frecuente.

Y, por otro lado, existen problemas frecuentes de la adolescencia como la depresión, la promiscuidad sexual y el mal manejo de las relaciones de noviazgo que ha llevado incluso a que se hayan producido suicidios.

1.3. Formulación del problema de la práctica pedagógica investigativa

El educador artístico necesita conocer las transformaciones de las sociedades actuales, de manera que pueda ir al ritmo de ellas, de un momento de la historia que se caracteriza, entre otros, por los siguientes aspectos: formas de producción basadas en nuevas tecnologías, una sociedad con un sistema globalizante y una cultura permeada por un mundo que cada vez más se homogeniza, teniendo como base un avasallador sistema de hiper-consumo. Entonces, podemos decir que esta es una época donde todo se está reconfigurando y en la cual las consideraciones sobre el cuerpo son cada vez más fuertes. El consumismo afecta los cuerpos directamente desde varios y muchos aspectos, por ejemplo desde la imagen, que se constituye en la fuente principal del desarrollo capitalista. La educación artística se enfrenta con estas problemáticas, para contribuir a que los sujetos conozcan y comprendan estos fenómenos desde una posición del cuerpo sin fragmentaciones. Ella puede ser un lugar de emancipación, en el cual el conocimiento se “encarne”. Así, será más fácil abordar los problemas actuales como el que existe en particular en las instituciones educativas: las relaciones estudiante-estudiante, estudiante-profesor y entre profesores y directivos, que derivan en problemas de convivencia escolar.

La institución educativa San Antonio de Padua en Timbio Cauca no se escapa de las problemáticas anteriormente descritas. De acuerdo al estudio macro en el cual se inserta esta práctica pedagógica investigativa (ver Rodríguez, 2014), los problemas en la convivencia escolar que se presentan principalmente son los siguientes:

- Conflictos entre profesores tales como las dinámicas interpersonales, la comunicación (presencia de rumores y dificultades en el uso del conducto regular para resolver los problemas entre profesores y directivos), y la percepción de la presencia de anti-valores en las relaciones y acciones al interior de la escuela.

- Conflictos entre estudiantes, asociados a la presencia de acciones de intimidación (las más frecuentes de tipo verbal), agresiones físicas y quejas permanentes de los estudiantes a los profesores encargados (el llamado “sapeo”).
- Los conflictos familiares son llevados al colegio y se presentan roces entre los jóvenes del sector rural con los del sector urbano.
- Presencia de pandillas juveniles involucradas en procesos de intimidación
- Presencia de población en situación de desplazamiento.

Es necesario comprender estos diferentes problemas de convivencia en la Institución, máxime cuando no hay una formación desde el cuerpo que reanime estadios complejos de la corporalidad y corporeidad de sus estudiantes. En la institución el trabajo con el cuerpo se reduce a la educación física, la cual no permite abordar el problema en profundidad. En el caso de los estudiantes de los grados séptimo y octavo de la institución educativa San Antonio de Padua, se propusieron talleres mediante los cuales se pudieron develar los relacionamientos entre los mapas corporales de cada estudiante, para generar un proceso pedagógico que permitiera realizar modificaciones corporeográficas. Por lo tanto, la práctica pedagógica investigativa partió de la siguiente pregunta:

¿De qué manera el trabajo corporeográfico contribuye a fomentar la convivencia armónica encarnada en los estudiantes de los grados, séptimo y octavo en la institución educativa San Antonio de Padua de Timbio Cauca?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general:

Contribuir a fomentar la convivencia armónica encarnada con el trabajo corporeográfico en los estudiantes de los grados séptimo y octavo en la institución educativa San Antonio de Padua de Timbio Cauca.

1.4.2. Objetivos específicos

- Evidenciar los problemas de la convivencia escolar de los estudiantes a partir de la lectura de los mapas corporales.
- Comprender cómo se pueden abordar los problemas de convivencia escolar de los estudiantes a través de ejercicios de proxemia.
- Analizar cómo la corporeografía modifica los mapas corporales de los estudiantes de los grados séptimo y octavo.

CAPÍTULO II- MARCO TEÓRICO

En esta parte se expondrán los principales conceptos que guiaron el proceso de práctica pedagógica investigativa, tanto en el proceso pedagógico con los estudiantes, como en el proceso investigativo de recolección de información y el análisis que se presenta en el siguiente capítulo. Se abordarán los conceptos de: mapa corporal, mapa fantasmático corporal, proxemia, corporeografía y convivencia armónica encarnada.

2.1. Mapa corporal, mapa fantasmático corporal y convivencia escolar

Entender el currículum como una representación, como una creación, como una novela, desplaza hacia nuevos lugares la profesión de educador, ya que transforma el paradigma del profesor como transmisor y como técnico, en el paradigma del profesor como productor cultural, como creador, como artista, sobre todo como intelectual transformativo.

María Acaso (2014)

Cada *mapa* es como una estrella en el universo y cada una de ellas tiene su propia forma de vivir en su espacio estelar, además cada mapa se expresa en un tiempo y en su propio entorno subjetivo, que es construido desde una dimensión corporeográfica de la cultura. Para entender mejor esta perspectiva de Buchbinder y Matoso (2014) consideraremos el concepto de mapas corporales. Estos son organizadores del cuerpo que atraviesan lo psíquico y la relación con los otros, y al mismo tiempo evidencian modalidades de comunicación con los demás. Desde esta perspectiva, el concepto de mapa corporal es afín con la categoría de convivencia escolar, pues el mapa corporal implica la relación y la

comunicación con otros. Entendemos la convivencia escolar como “el espacio social y político de carácter esencialmente pedagógico que se gestiona en las instituciones escolares por los diversos actores que en ella confluyen, generando un ambiente que favorece o entorpece los procesos de formación. La convivencia escolar podría asimilarse a la vida cotidiana de la escuela, en la cual se encuentran implicados principios, normas, valores, conflictos, creencias, hábitos, entre otros, los cuales posibilitan el que un grupo de personas en un espacio y un tiempo determinados, confluyan en un propósito común: contribuir a la formación de ciudadanos para un país” (Aristizábal y Rodríguez, 2011, p. 4).

Por tanto, la convivencia escolar en el contexto de la escolarización, está claramente ligada a la praxis pedagógica, entendida como “acción social colectiva de las instituciones en la cual se interrelacionan, conformando una unidad: las prácticas docentes, discentes, gestoras y epistemológicas o gnoseológicas, permeadas por la afectividad, en busca de garantizar su contribución a la construcción de la humanidad del ser humano, en todas sus dimensiones” (De Souza, 2007, p. 10). Así, el mapa corporal tiene estricta incidencia en la relación con los otros, se funde con base en sus relaciones comunicativas corporales para formar complejos mapas corporales colectivos que hacen parte de las estructuras sociales y culturales. Cada mapa corporal tiene sus límites que trascienden lo biológico, pues pasan al universo corporeográfico simbólico, en el cual “los cuerpos toman la palabra al «sujeto» y emiten mensajes cargados de significados. No se trata sólo de «lucir» la anatomía corporal, sino de dejar aflorar los símbolos que los cuerpos pueden llegar a transmitir” (Planella, 2005, p.193). Es desde esta mirada que el presente trabajo se nutre para consolidar un foco que permita hacer la relación pedagógica con los cuerpos que confluyen en la escuela, y trazar una ruta que permita analizar los agenciamientos de afectación a los mapas corporales tanto individuales como colectivos.

No puede faltar el personaje antagónico de esta historia, el personaje oculto, el personaje que es un total misterio: el fantasma. Cada uno de nosotros tiene sus propios fantasmas, dice y reza el adagio popular; así que los cargamos de un lado para otro, y tratamos de exorcizarlos para que nos dejen en paz. Si existen los fantasmas, existen sus mapas. Para Elina Matoso (citada por Grasso, 2005), el mapa fantasmático corporales la construcción de los símbolos ocultos tras las posturas, movimientos y afecciones corporales. “La

fantasmática depositada en el cuerpo denuncia los rincones, los deseos, la magia, lo incierto, lo inconcebible. Se relativiza la materialidad anatómica para transformar en humano un cuerpo histórico, místico, social, cuerpo de la cultura”. (p. 33). Entonces, podemos decir que la escuela, como la cultura que subyace a ella, tiene su propio mapa fantasmático corporal. En nuestra sociedad postmoderna cada día más hay una idealización de un cuerpo que ha sido colonizado; es posible trazar su mapa como un mapa fantasmático social a partir de un mapa fantasmático cultural.

Existe una relación entre el mapa corporal fantasmático con la noción de currículum oculto. Primero diremos que “el currículum es el saco donde metemos todos los componentes de una acción educativa”. (Acaso, 2009, p. 49). Es la forma en la cual diseñamos y planificamos lo que vamos a enseñar. Pero existen dos tipos de currículum uno que se sustenta desde un discurso explícito o evidente y el otro a través de un discurso implícito, es decir, oculto, que se define como “el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo. La primera es la programación real, la que se pone en funcionamiento en clase, mientras que las dos siguientes suelen ser programaciones fantasmas”. (Acaso, 2009, p. 50), en estas condiciones se puede decir que el mapa fantasmático hace parte del currículum oculto, porque se encuentra de manera implícita en el cuerpo de una persona, dicho de otra forma el mapa fantasmático corporal es un currículum oculto corporal.

2.2. Proxemia y convivencia escolar

La relación entre los mapas corporales y la convivencia escolar tiene su asiento en esta investigación en la proxemia o “proxémica” que designa “las observaciones y teorías interrelacionadas del empleo que el hombre hace del espacio, que es una elaboración especializada de la cultura” (Hall, 2005, p. 6). La proxemia trabaja el carácter expresivo de la distancia corporal y puede llevar a conocer tanto el grado de convivencia que tienen los sujetos en un lugar determinado, como el “grado de intimidad de la comunicación: a menor distancia, mas intimidad” (Mañós, 2002, p 54), de allí que se pueda establecer la relación entre la proxemia, los mapas corporales y la convivencia escolar, ya que dependiendo del

grado de proxemia, la relación con los otros tendrá ciertas características que permitirán conocer los estados de su convivencia, en este caso escolar.

La proxemia puede determinar una agresión dependiendo del grado de proximidad de alguna persona que no sea reconocida por nosotros. Por ejemplo, si alguien que no conozco se me acerca en la calle y me toca de manera intempestiva, lo consideraré como una invasión o una agresión. Pero si se trata de un viejo amigo muy cercano, la misma acción no será considerada invasiva o agresiva. En el primer caso, el de la persona desconocida, no existe un reconocimiento de mi parte del mapa corporal de esa persona, existe una distancia entre nosotros, y por tanto el nivel de proxemia es bajo. En el segundo caso, puedo reconocer el mapa corporal de esa persona, quiere decir que no existe distancia entre nosotros, y el nivel de proxemia es alto. Por lo tanto, trabajar la proxemia desarrolla la capacidad de los sujetos para reconocer los mapas corporales de los otros, y ayuda a tener una mejor convivencia, favoreciendo el acercamiento y al aumento del nivel de proxemia con los demás. Esta proxemia corresponde a un contacto corpóreo que puede darse en la vida cotidiana con la expresión de formas afectivas producidas cuando las personas comparten un mapa corporal social específico. Esto también sucede en el mundo de las artes, en mayor proporción las artes escénicas.

En el caso de las instituciones, es necesario distinguir la proxemia que se da entre dos personas, de la proxemia que se puede encontrar en un grupo determinado. Estas últimas operan en diferentes tipos de espacios: en el espacio real (de carácter social) y en el espacio virtual, “el espacio virtual que se configura a través de la acción de los actores alrededor de un tema determinado, el educativo en este caso concreto”. (Guzmán, 2014, p.100). La proxemia también se configura en un espacio real como “un hecho cultural, y cada cultura expresa significados diversos mediante distancias también diversas. Así, por ejemplo, los árabes se hablan unos a otros a una menor distancia que los occidentales. La distancia adecuada presenta una norma cultural tradicional, que forma parte de una normativa de urbanidad y educación social” (Mañós, 2002, p. 54).

En cuanto a las expresiones del cuerpo, existen variadas formas que nos dan indicios del grado de proxemia de los mapas corporales, uno de ellos y que es muy trabajado en la expresión corporal y la danza es la postura. La imagen que refleja la postura permite leer si

el cuerpo está distante e incluso ausente. Permite ver también el grado de consonancia con el grupo o cultura a la cual pertenece una persona, con la cual se tiene unas características similares de ideas, pensamientos, y comportamientos. También hay que tener en cuenta que las posturas han sido modeladas y moldeadas de acuerdo a ciertas formas de producción social y a una de las instituciones más potentes para modelar las posturas corporales: la escuela, que se rige por un modelo cada día más globalizador y homogeneizante.

2.3. Corporeografía

En primer lugar consideremos la raíz etimológica de la palabra corporeografía con base en el diccionario de la real academia de la lengua española

Corpóreo: corpóreo, a. (Del lat. corporēus).

1. adj. Que tiene cuerpo o consistencia.

2. adj. Pertenciente o relativo al cuerpo o a su condición de tal.

-grafía.

(Del gr. -γραφία, de la raíz de γράφειν, escribir).

1. elem. compos. Significa 'descripción', 'tratado', 'escritura' o 'representación gráfica'.

Así entonces la palabra corporeografía sería la realización de una descripción del cuerpo o escritura del cuerpo o sobre el cuerpo, o representación gráfica del cuerpo.

En las ciencias sociales, el concepto de corporeografía surge en el intento por hacer una crítica a la universalidad y objetividad del conocimiento en los años 90, y por la exploración del tema del poder en las relaciones sociales (Ortiz, 2012). Particularmente se ha desarrollado en el campo de la geografía aplicada a los estudios de género por Longhurst (2003). Esta autora realiza varios estudios corporeográficos en mujeres embarazadas y hombres en Nueva Zelanda. Destaca cómo el cuerpo de la mujer embarazada es asociado con la “otredad”, pues transgrede las reglas al ser “llorona”, vomitar, orinar, romper aguas,

etc. (Longhurst, citada por Ortiz, 2012). Es entonces un análisis corporeográfico que pone de relieve el tema de los fluidos corporales.

Por otro lado Robinson (2011) asocia el concepto de corporeografía al de somatología. Este último es conceptualizado por Lawer (citada por Robinson, 2011), en estudios sobre la enfermería, como la forma por la cual una enfermera usa el propio cuerpo para obtener conocimiento del cuerpo del otro. Robinson (2011) amplía el concepto de somatología al de corporeografía, al aplicarlo a la investigación social: es la forma mediante la cual los investigadores obtenemos, a partir de nuestro propio cuerpo, información de los cuerpos de los sujetos investigados, generando el registro de un conocimiento de carácter multimodal.

En esta práctica pedagógica investigativa, el concepto corporeográfico fue asumido, tal como lo expresan los autores, desde la perspectiva del investigador. Sin embargo, también fue explorado desde la perspectiva pedagógica. Si bien los autores no aplican el concepto al campo de la pedagogía, la presente PPI hace un aporte en el sentido pedagógico, es decir, que une la corporeografía en la investigación con la corporeografía en la práctica pedagógica. En la experiencia de práctica pedagógica corporal es posible percibir el cuerpo de los estudiantes desde muchas dimensiones (simbólica, física, etc.).

En un taller tradicional de expresión corporal que no explore corporeográficamente los cuerpos de los participantes se da una posición de dirección por parte del orientador, quien propone ejercicios predefinidos de “expresión corporal”; así, no existe posibilidad de obtener información de los cuerpos (mapas corporales) de los estudiantes en profundidad. El interés está en que ellos adquieran habilidad para expresarse, sean más conscientes del propio cuerpo y ejecuten movimientos específicos. En este caso, el nivel de proxemia es bajo, es decir, existe una distancia entre el maestro y los estudiantes. Stokoe (1982) expresa la intención de la expresión corporal de la siguiente forma: “la expresión corporal tiende a una participación de los elementos físicos y psíquicos, sin recurrir en momento alguno a

una enseñanza cuya técnica esté orientada hacia algún estilo predeterminado de danza. (...).Tiene como objetivo que el alumno desarrolle su capacidad física, su ritmo propio y su manera de ser sin quedar fijado al estilo particular de su maestro.” (p. 6).

Podemos decir en cambio, que en el trabajo corporeográfico, la acción pedagógica se realiza con base en la percepción del momento presente: los cuerpos de los participantes, el ambiente, el lugar. Esto permite trazar un mapa en el tiempo y lugar presente. No sólo se “dirige”, sino que se es participante de principio a fin, lo cual permite trabajar la proxemia con los estudiantes. En este caso, el nivel de proxemia aumenta, y al aumentar es posible acercarse a un nivel más comprensivo y consciente de lo que ocurre con los estudiantes en cuanto a la convivencia escolar. Es posible entonces conocer sus mapas fantasmáticos corporales y cómo éstos se relacionan entre sí. La fuerza del trabajo corporeográfico está entonces en la posibilidad de conocer los mapas fantasmáticos corporales para evidenciar las problemáticas que se han incorporado en los cuerpos y así poder lograr una modificación en pro de mejorar la convivencia. La propuestas de movimientos corporales permiten visibilizar los trazos corporales (simbólicos) que expresan los estudiantes; allí se pueden observar diferentes tensiones (por ejemplo agresiones, rigidez, vergüenza, miedos) y debilitarlas con el trabajo corporeográfico.

CAPÍTULO III –METODOLOGÍA

3.1. Propuesta pedagógica

Esta práctica pedagógica investigativa se basa en la corporeografía como fundamento pedagógico, tal como se explica en el capítulo 4 (Corporeografías y convivencia armónica encarnada de los estudiantes de séptimo y octavo de la Institución educativa San Antonio de Padua). Debido a que, como se dijo en el marco teórico, la corporeografía proviene de los estudios en geografía, y se aplica a los procesos investigativos, el presente trabajo da un aporte en términos de comprenderla como un fundamento pedagógico en el trabajo corporal. De hecho, consiste en la posibilidad de conocer los cuerpos y mapas corporales de los demás a partir del propio cuerpo, y ajustar a ello las prácticas corporales en la realización de los talleres corporeográficos.

Esta práctica pedagógica se fundamenta igualmente en la idea de la pedagogía de la subjetivación, tal como se desarrolla en el capítulo 4, Corporeografías y convivencia armónica encarnada de los estudiantes de séptimo y octavo de la Institución educativa San Antonio de Padua. En este mismo capítulo se narran los pasos que se siguieron en la práctica con los estudiantes, analizando su desarrollo y relaciones con los fundamentos antes mencionados.

3.2. Metodología y proceso investigativo

La práctica pedagógica investigativa denominada: “CORPOREOGRAFIANDO CON MI CUERPO PARA DEJARME C.A.E-r”, es un subproyecto del proyecto macro denominado

es un estudio práctico de carácter cualitativo, el cual utiliza el método Etnográfico para el registro y sistematización de la información. Sin embargo, en el desarrollo de los talleres corporales con los estudiantes, se hizo recurso igualmente a la corporeografía como método de investigación, ligada a la misma como fundamento pedagógico.

Esta práctica pedagógica investigativa fue un subproyecto del proyecto macro denominado “Convivencia escolar y malestar docente” realizada por el grupo Sujeto Educación y Cultura del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad del Cauca, de la cual soy miembro. El macroproyecto se trabajó desde tres frentes:

- Trabajo con los profesores y profesoras en torno al tema del malestar y la convivencia escolar,
- Trabajo con las madres y padres de familia en el tema de la relación escuela familia, y la convivencia escolar.
- El último componente del macroproyecto, el trabajo con los estudiantes, se circunscribió a esta práctica pedagógica investigativa denominada: “CORPOREOGRAFIANDO CON MI CUERPO PARA DEJARME C.A.E-r”

Se trabajó a partir de talleres de corporeografía a los estudiantes de los grados de educación básica de 7° a 8° de la institución educativa San Antonio de Padua de Timbio Cauca. Los talleres de corporeografía se realizaron en dos etapas, la primera etapa en horario extracurricular con estudiantes que estaban interesados en el proceso y en una segunda etapa con todos los estudiantes del grado 8° en sus jornadas regulares.

De la misma manera, en la práctica pedagógica investigativa se realizó una búsqueda bibliográfica con un trabajo exhaustivo en bases de datos que permitieron un abordaje significativo de los conceptos que aquí se plantean, además de proponer una práctica pedagógica innovadora que contribuye a generar propuestas que responden a las necesidades de una escuela con problemáticas actuales. Se realizaron lecturas permanentes

y seminarios en el seno del grupo de investigación, que orientarían el camino de la investigación macro y de esta práctica pedagógica investigativa. Las permanentes discusiones ayudaron a alimentar el análisis del trabajo investigativo que terminaron en la escritura del libro “Entre Luces y Sombras” convivencia escolar y malestar docente (2014).

Recurriendo a la etnografía como método investigativo, se hizo una observación sistemática de diversas actividades de la vida escolar, así como de los talleres llevados a cabo en el proceso de práctica pedagógica investigativa. Así mismo, se realizaron entrevistas individuales a docentes, directivos y entrevistas grupales a los estudiantes participantes en los talleres. Si bien las entrevistas a profesores y la observación general de las actividades de la vida escolar fueron objeto de análisis del proyecto macro, éstas alimentaron este trabajo de PPI, ya que permitieron tener una visión de conjunto de la convivencia en la institución y alimentaron tanto la formulación del problema como el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa y el posterior análisis que se presenta el capítulo dedicado a los resultados. Las entrevistas grupales con los estudiantes permitieron monitorear el trabajo corporeográfico que se estaba realizando y su nivel de motivación con el proceso. En los anexos presento el formato guía de las entrevistas grupales con estudiantes (anexo 1), y un ejemplo de registro de observación de uno de los talleres realizados (anexo 2).

CAPÍTULO IV- CORPOREOGRAFÍAS Y CONVIVENCIA ARMÓNICA
ENCARNADA DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SÉPTIMO Y OCTAVO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PADUA

En este capítulo trataré de forma detenida cómo una acción pedagógica para la convivencia, que consideraré como disruptiva, llega a una institución y cómo los mecanismos de normatividad y disciplinamiento de los cuerpos la absorben en sus actividades cotidianas, convirtiéndola poco a poco en parte de su rutina. Para explicar de una forma más gráfica y cercana a mi experiencia esta idea, haré una analogía con las características y esquemas coreográficos (Cerny 2011:83).

El proceso de sistematización de la información del proyecto generó tres categorías que explican las acciones para la convivencia en la institución educativa: los espacios regulares, los espacios creados y los espacios recreados. Los espacios regulares traducen el orden de lo institucional, son los espacios ocupados por las normas que rigen a las instituciones educativas del país y reflejan la manera cómo estas normas son asumidas y colocadas por la comunidad educativa en la institución. Los espacios creados son aquellos espacios ocupados por acciones diseñadas o bien en la misma institución, o bien por otras instituciones y son adaptadas convirtiéndose en prácticas cotidianas, si son integradas a la normatividad y necesidades de la comunidad educativa. Por último, los espacios recreados son aquellos que se presentan como alternativas de cambio y de transformaciones de las prácticas de la escuela, y pueden generar malestar.

Trataré en primer lugar el concepto de coreografía educativa, y en qué sentido éste me servirá de analogía para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la convivencia en el espacio escolar. En segundo lugar trataré el tema de los espacios regulares, la coreografía del aprendizaje en espacios regulares. Posteriormente trabajaré los espacios creados, que corresponden en mi interpretación a la coreografía del aprendizaje en espacios creados, para finalmente abordar coreografía del aprendizaje en espacios recreados.

4.1. Coreografía educativa

La coreografía es un proceso creativo que requiere práctica además de conocimientos sobre el funcionamiento del proceso.

(Cerny 2011: 2)

En adelante usaré el concepto coreografía para referirme a los momentos en los cuales se gestan los procesos de enseñanza y aprendizaje, las acciones de los sujetos educativos en torno a estos procesos y la relación pedagógica maestro – estudiante, en este caso en torno al tema de la convivencia escolar. En efecto, podemos entender las relaciones pedagógicas tal como entendemos a los bailarines que ejecutan una coreografía: existen movimientos corporales, acciones, relacionadas, y esos movimientos juntos generan una estructura, una configuración, un resultado.

En la coreografía educativa hay una estructura que se ha desarrollado desde hace mucho tiempo, en nuestro contexto ha adoptado elementos de modelos tradicionales pero que también por las diferentes luchas sociales y el reconocimiento de la diversidad, se configuran otros que resisten como en el caso de las comunidades consideradas diversas, y otros que aparecen nuevos tratando de realizar esfuerzos de cambio y profundas transformaciones. Esta coreografía dibuja sus figuras a partir de un diseño educativo o plan curricular y unas acciones pedagógicas que se enlazan, se coordinan y

ejecutan al compás y ritmo de la comunidad educativa para su cumplimiento. Una coreografía es realizada entonces por unos productores que confían todo el trabajo artístico a un coreógrafo que la construye y la dibuja según su conocimiento y acciones pedagógicas dirigidas a unos intérpretes, para al final recibir la valoración del público en un escenario. En nuestra analogía, la gran coreografía educativa de nuestro país está agenciada por políticas públicas, normas que orientan los objetivos y fines de la educación; estos serían en nuestro caso los productores de primer nivel los cuales trazan la ruta administrativa para nuestros productores de segundo nivel que en nuestro caso serían las secretarías de educación departamental y municipal, que no tocaré en este aparte, ya que me centraré en los productores de tercer nivel que son las administraciones de la institución educativa y su relación con su equipo de trabajo, sus dirigidos, los coreógrafos, es decir los profesores. Finalmente los intérpretes son los estudiantes, quienes están en estrecha conexión a través de sus cuerpos, por su cercanía y afectación, con un espacio común: la Escuela.

4.2. Coreografía del aprendizaje en espacios regulares

Coreografía y arquitectura, como modelos básicos de definición del espacio, determinan la vida diaria. Por medio de diferentes modos de representación ambas disciplinas inscriben en el espacio su vocabulario, su estilo y con ellos diferentes órdenes.

(Pérez 2008: 183)

El espacio donde se desarrolla nuestra primera coreografía es un espacio de lo regular en un lugar de encuentro donde las rutinas son la constante y las acciones para la convivencia se establecen según las normas que rigen el espacio. Es necesario nombrar el espacio físico, ya que éste establece conexiones importantes entre los objetos y las personas que allí interactúan. Como dice Baudrillard (citado por Monzón 2011: 100), “el espacio físico también es susceptible de interpretación”, no basta con solo

identificar y describir una escuela por su forma y diseño arquitectónico ya que es muy común saber que se trata de la escuela y no de otro sitio, por su estructura, por la disposición de las aulas y objetos que la hacen muy particular; o como dice Monzón (2011):

El espacio físico así como algunos recursos materiales son símbolos de lo que llamamos educación. Llegamos a creer que los objetos son por sí mismos objetos educativos, que su naturaleza es la de pertenecer a la escuela, no nos percatamos que esto es solo una interpretación.

Veamos a continuación un registro de observación de un miembro del equipo de investigación que pone en evidencia el espacio físico: “Entro en el salón me dirijo a ellos la coordinadora se retira, el salón es pequeño, hay alrededor de 40 niños, dos niños están sentados en pupitres ubicados en los balcones.

El espacio físico de esta institución en el pasado pertenecía a una comunidad religiosa, lo cual no sorprende debido al fenómeno que comenzó desde 1821 cuando el Estado decide recobrar el control sobre la educación que estaba en manos de la iglesia destinando para ello los conventos menores a colegios (Gaitán, 2010). En un diario de campo, decimos:

Al llegar me dirijo a la puerta principal, miro por una pequeña ventana en la puerta pero no hay nadie en el patio que pueda abrir, salgo de allí y volteo a la izquierda del Colegio entro por las oficinas administrativas las cuales están ubicados en el antiguo despacho de la capilla, allí se encuentran dos mujeres sentadas frente a una barra que separa el portón de la calle.

En este caso el antiguo convento sufre nuevas adaptaciones ya que el espacio físico de la iglesia contigua fue tomado para poder solucionar el problema de la falta de espacios para aulas y personal administrativo ya que una parte de la planta física tiene problemas estructurales que han provocado malestar: El psicólogo del colegio afirma que observa a los padres, quienes presentan sus inquietudes por la seguridad de los estudiantes con relación a los problemas locativos de la planta física

El solo hecho que los nuevos espacios estén dentro de una capilla, y que se conserven lugares como el altar y otros objetos religiosos nos permite hacer nuevas interpretaciones, en este caso particular juegan un papel simbólico diferente al de una iglesia o un aula de clases normal. Estos objetos tienen un valor agregado en la dinámica escolar, diferente a los símbolos cotidianos, debido a las afectaciones que se logran en los cuerpos, adquieren nuevos roles más allá de la función para la cual fueron creados, ya que entra con mayor fuerza el imaginario colectivo por la presencia de lo religioso en un colegio oficial a través de los objetos, estos los objetos religiosos en contraste con los objetos del aprendizaje hacen más fuertes las relaciones de control y disciplinamiento de los cuerpos , ya que no es lo mismo recibir clase en un aula que recibirla en aula dentro de un lugar considerado sagrado para la mayoría.

Por otro lado, podemos decir que existe otro tipo de espacio, el espacio virtual que se configura a través de la acción de los actores alrededor de un tema determinado, el educativo en este caso concreto. El espacio virtual de nuestro coreógrafo es el que crea mediante composición de los elementos en cuanto a la forma, coordinación y ritmo de la coreografía a realizarse.

En esta coreografía de espacios regulares los espacios físicos toman gran relevancia y los virtuales son lineales, o sea que nuestra coreografía será un tanto literal, lo que quiere decir que estará sujeta a un guión preestablecido normativo y absoluto, con un

libreto sin muchas variaciones debido a que hay un tipo de acciones pedagógicas que se instauran en el orden y control. Veamos:

El profesor pregunta: ¿cuántos son ustedes? Todos gritan: ¡40! Dos niños en el primer asiento de la fila de en medio que se encuentra a un metro del tablero, miro nuevamente al niño recostado en el asiento. Haber siéntate bien, pobre espalda, el profesor le llama la atención, el niño se acomoda.

Otros espacios regulares son del orden de la normatividad contemplada en el manual de convivencia, que más que acciones para la convivencia se convierten en espacios de resistencia (ver capítulo sobre la resistencia y las normas); se observa que, en nuestra coreografía de espacios regulares, estas acciones pedagógicas se instauran en el orden del disciplinamiento de los cuerpos y del control de los mismos. Esto puede ejemplificarse con los siguientes fragmentos del diario de campo:

La coordinadora le dice a un estudiante: y usted cuándo piensa cortarse ese pelo, no se olvide que hasta el viernes hay plazo para cumplir el reglamento del colegio. El alumno se agacha y toca sus zapatos. El estudiante dice: si, si... La coordinadora: bueno o si no le gusta pues no se olvide que hay una ley en la constitución nacional que se llama tutela. El alumno continúa agachado.

Un estudiante en su puesto tiene el maletín en sus piernas y sus manos dentro de él. El profesor le pregunta: ¿qué tienes ahí? Estudiante: nada profe. Profesor: ¿Nada? Un alumno grita y lo señala, mentira profe tiene el celular. Profesor: ¿Celular? A ver enséñame tu celular. El estudiante trata de esconder en su maletín lo que tiene. Estudiante: No profe, ya, yo pongo atención. Profesor: a ver, enséñame tu celular quiero verlo. El estudiante lo saca de su maletín. Ah ya veo, un Black Berry, increíble que tus

padres te compren eso. Estudiante: Yo me lo compre solito, no ve que yo trabajo. Profesor: Pues que tristeza que te hayas comprado eso teniendo tantas otras cosas mejores que comprar. Los niños empiezan a hablar unos con otros. Profesor: Mira aunque les había dicho que no me gusta dar tantas oportunidades, voy a hacer una excepción contigo, pero óyeme bien si te veo nuevamente molestando o sacando tu celular te reporto, ¿está bien? El estudiante afirma con la cabeza su compromiso.

Podemos ver entonces que, frente a las múltiples disyuntivas de las demandas sociales, la relación pedagógica docente-estudiante se ve afectada y marcada por las relaciones de autoridad y de poder, donde el intérprete no puede proponer movimientos soñados que coarten la autoridad del que hasta ese entonces goza de tener el conocimiento. Desde esta dimensión del poder vemos a los actores del malestar en un “juego del que disciplina y del que se resiste a hacerlo, tomando como eje principal de esa disciplina la fragmentación y objetivación de los cuerpos (tecnopolíticas del cuerpo) (Fossati 2011:61), mecanismos que limitan la idea de un cuerpo pensado como cuerpo/sujeto, un cuerpo que, en este caso particular, es alejado del sujeto para disciplinarlo como uno de los intereses primordiales de la sociedad y eje de la práctica docente de nuestro coreógrafo de turno.

El afán por aliviar su malestar obliga al maestro a tomar medidas que aniquilan la cercanía de los cuerpos/sujetos, colocando además barreras, muros de concreto que no permiten una buena y mágica comunicación, una convivencia armónica entre los actores que intervienen en este proceso, entre los artistas que harán posible una coreografía por fuera de lo que hemos llamado espacio regular. El maestro se convierte entonces en un aparato de control que conduce y tiene en sus manos la gran carga que pesa sobre su profesión docente, lo cual aumenta su malestar. El profesor, en medio de su malestar, intenta ofrecer explicaciones del comportamiento de los estudiantes, como la que vemos a continuación:

Parece que es generacional, parece que es del ambiente, parece que es de las cosas que se alimenta, cosas de la televisión, cosas que ellos consiguen. Hay muchachos que no producen, porque el amiguito no produce, ¿y yo por qué hago si él no? Es como que les apena ser activos, proactivos en clase. Eso me molesta a mí de la docencia.

Los espacios están reglamentados, ordenados por un guión a seguir: “currículum”; son generalmente estáticos, sin contrastes, hacen que la vida de esa coreografía sea monótona, pronosticable y poco efectiva para quien la hace como para quien la percibe: el público que es quien la evalúa. A esta subcategoría la he denominado espacio curricular, en este espacio hay cosas preestablecidas e inamovibles que son el centro de este tipo de coreografía. Si en algún caso particular, algún elemento extraño quiere introducirse a modificar o amenazar la unidad de los patrones de las frases o unidades más sencillas de las que se compone esta coreografía, éste es repelido, no aceptado, genera malestar. Se trata del paradigma tradicional, el cual, a través de los contenidos de este marco legal, conduce a los intérpretes a la máxima manifestación de sujeción de los cuerpos, implementando las coreografías que se deben hacer por ley, transmitiendo lo que los coreógrafos están obligados a enseñar, independientemente de si sirve de algo o no. Dicho de otro modo, esta coreografía se implementa por imposición, y no a través del común acuerdo, generando en los estudiantes malestares como el aburrimiento, la pereza, falta de atención derivados muchas veces de las prácticas pedagógicas que no encuentran un camino de recepción corporal apropiada donde el conocimiento encuentre su nicho a partir su inmersión en una experiencia corporal para que habite y viva. Veamos un ejemplo de esta situación:

Les decía con ustedes vamos a ver cómo están en lectura y escritura. Estudiante: qué aburrido. Profesora: te parece aburrido. ¿Por qué? No me gusta. Se recuesta en la mesa del pupitre, dos niños al final hablan entre ellos y se ríen. Un grupo de niñas hablan y se ríen entre sí, la profesora señala a una de ellas y le advierte. Dice: Tú, ¿cómo es tu nombre? Estudiante: Laura. Profesora: Hace rato que veo que unida a tus otras

compañeras no prestas ni cinco de atención, ¿me cuentas algo acerca del tema que hablábamos hace un momento? La profesora la mira mientras sostiene el cuaderno en su mano. Estudiante: Anótela profe. Estudiante: No sé. Se levanta el cabello con su mano gira e cuaderno y escribe. Profesora: ¿No sabes? Veo que no estás interesada en la clase, ¿no es cierto? La estudiante mira a la profesora, sonrío, y repite, no sé. La campana suena, los niños se levantan.

Estudiante de grado séptimo se acerca y le coloco la mano en el hombro. Profesora: ¿Qué paso, cómo te fue? Estudiante: mal. Y eso ¿por qué? Estudiante: me da pereza, pierdo biología y español creo, la profe es muy brava y me da pereza a mí me iba bien pero yo no sé creo que es pereza.

Las consecuencias del malestar producido por el espacio de lo curricular, unido a los malestares generados por el agenciamiento que hace la producción de primer nivel de nuestra coreografía educativa (el control del Estado sobre el sistema educativo), son grandes. Muchas veces se produce una enfermedad permanente con niveles de malestar altos y constantes, malestar que se colectiviza. Este malestar puede verse, junto con Fossati, como una forma de resistencia colectiva:

La comprensión del proceso de enfermar como resistencia opera también en el marco de un cambio conceptual en la forma de significar la enfermedad. Se pasa aquí de un modelo de enfermedad individual, biológica, situacional a un modelo que subsume la dimensión individual de la enfermedad en las formas de enfermar de los grupos humanos, y éstas a su vez, según cuál sea la inserción de aquellos en las condiciones socioculturales que crean las relaciones de poder (Fossati2004: 62).

El cuerpo produce una respuesta de resistencia a lo que le es impuesto. Entonces, en este espacio regular fluctúan el rechazo que genera la resistencia y la aceptación que genera la impotencia, esta última confiere un cuadro con dinámicas de movimiento muy

lineales debido a su literalidad y a su predecible forma coreográfica en espacios regulares. Al respecto, veamos lo que dice un profesor en una entrevista:

Dentro del proceso están las mismas condiciones de educación que, lastimosamente, nos llegan a nivel nacional: el hacinamiento, el número grande por cursos, las condiciones de pobreza y de abandono estatal; eso me duele. Pero yo siempre he pensado que en medio de las dificultades de infraestructura, no debe quedarse uno cruzado de brazos esperando la ayuda del gobierno, uno tiene que hacer cosas por los estudiantes, para la juventud y la niñez. Pero sí, uno nota que en los últimos años ha habido muchos cambios, las mismas condiciones laborales, económicas, de nuestra labor docente; eso son circunstancias en las que a uno lo van haciendo sentir incómodo, uno dice “pero por qué si uno entrega su vida, uno está formando, uno se dedica, uno en esta profesión se vuelve sexólogo, psicólogo, psiquiatra, se vuelve papá y mamá, amigo y amiga, se vuelve confidente... entonces yo digo por qué si nosotros tenemos esa misión tan linda de formar, a ratos el Estado y las directrices nacionales, es como si nos despreciaran esa labor que nosotros cumplimos.

En este caso particular, las modificaciones generales dispuestas por las políticas públicas educativas, los productores de primer nivel de nuestra obra generan los más altos índices de malestar y problemas en la convivencia escolar; desde la formulación de la política al acatamiento lineal de normas, que son trasladadas de coreógrafos a intérpretes. Asistimos entonces a una resistencia del orden de lo corporal, que siente, percibe y se resiste a quedarse estático, realizando acciones que intenten aliviar el malestar y mejorar la convivencia en medio de la hostilidad del espacio macro de la coreografía de espacios regulares. En palabras de Fossati (2004: 60): “Esta resistencia desde el cuerpo es una forma de poder del sujeto, es una capacidad del sujeto a través de su cuerpo para resistir a la dimensión del poder que injustamente impone las condiciones”.

Por otro lado, algunas acciones para la convivencia de los productores de primer nivel son las que se han implementado en las instituciones a partir de la ley general de la educación de 1993, y que las consideraremos como acciones democráticas por ley, son políticas educativas que promueven los espacios democráticos: el gobierno escolar, la participación en la formulación de proyectos educativos PEI, especialmente en los manuales de convivencia (que según la ley deberían ser formulados participativamente), la implementación de áreas de ética y democracia y los proyectos de competencias ciudadanas y educación sexual. En la institución, asistimos a la elección del personero:

De manera democrática todos los estudiantes deben votar por su candidato predilecto, el voto es personal, y se realiza por medio digital. Cada mesa de votación tiene su respectivo computador, y uno o dos estudiantes que lo manejan, y cuentan con un profesor que cumple el papel de supervisor. La personera elegida interviene brevemente, manifestando su deseo de trabajar por el colegio y apoyar lo que se proponga.

Finalmente, el panorama de nuestra coreografía educativa en espacio regular es el siguiente: Una coreografía siguiendo líneas planimétricas lineales y muy tradicionalistas, con un tema literal, miedo al cambio, con poca unidad, con continuidad rectilínea de los movimientos, donde hay un conformismo, de continuidad artificial, con transiciones rígidas, poca variedad y mucha repetición; poco creativa, genera el aburrimiento del intérprete y su disciplinamiento a través de normas; prima el protagonismo del coreógrafo con su plena autoridad, heredada del paradigma tradicional que resiste a su extinción en su zona de confort (ver la figura a continuación):

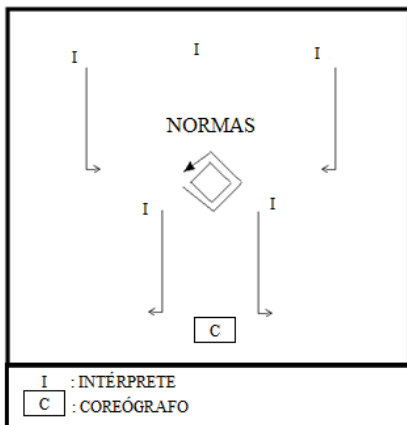


Figura1. Planimetría de coreografía de aprendizajes en espacios regulares

4.3. Coreografía del aprendizaje en espacios creados

Nos adentramos a una coreografía donde las condiciones en su punto inicial son las mismas a las de los espacios regulares, cuando este orden “siente” la proximidad de algunas frases coreográficas que le generaran variación, comienza a aumentar su entropía, un estado alterado que debe ser controlado para que se mantenga la unidad, linealidad y literalidad. El proyecto fue originado por disposiciones externas y gestionado y desarrollado de manera interna durante varios años:

El Proyecto de Convivencia Pacífica y Resolución de Conflictos Escolares, nació hace 10 años. En el 2001 nace la inquietud; inicialmente hicimos unas capacitaciones docentes a nivel departamental y la temática me llamó mucho la atención, así se llamaba el taller Convivencia Pacífica y Resolución de Conflictos Escolares y la población estudiantil es una población con problemas de violencia intrafamiliar; entonces desde ese curso quedé muy motivada .

Es de resaltar que aunque corresponde a una política pública, como lo tratado en nuestra anterior coreografía su naturaleza es muy diferente y los espacios virtuales se reconfiguraran para cumplir con los objetivos mínimos que procura el lineamiento de la ley, las acciones pedagógicas se crean por los coreógrafos para llevar a cabo las orientaciones de los productores de primer nivel:

La capacidad de las instituciones educativas para adelantar procesos formativos que promuevan valores y desarrollen competencias individuales y de grupo para ejercer la democracia, interactuar con base en el respeto a los derechos de los demás, manejar de manera adecuada los conflictos, y participar en alternativas de solución a los problemas que afectan a la sociedad. En los establecimientos educativos el afianzamiento de culturas institucionales, rutinas y procedimientos, que transformen las relaciones pedagógicas, la participación en la gestión escolar y las relaciones con la comunidad en oportunidades para aprender a convivir de manera constructiva y pacífica. Contribuir a la construcción de una sociedad equitativa, justa y en paz.

Este tipo de contrastes nuevos podría generar unas cargas con las que no se contaban, ya que para su puesta en marcha se necesitaría realizar transformaciones en el esquema lineal de nuestra coreografía así que demanda gastos, en tiempo, en trabajo en sacrificio que muchos no están dispuestos acompañar, por más de que estén incorporados a una disposición general de cumplimiento, dando como resultado posturas y manifestaciones de malestar al redireccionar sus acciones pedagógicas hacia algo nuevo, hacia algo que carga y no aliviana:

Todo proyecto implica un compromiso, y horas extras, y reconozco que eso ha sido una limitante, porque yo no le puedo pedir a los compañeros que se queden hasta las 4 o 5. Ellos me molestan, pero es porque yo tengo ese compromiso. Me dicen “yo te ayudo pero hasta cierta hora”, entonces he debido apropiarme mucho del proyecto, lo he entendido y no me disgusta. Cuando ellos me dicen “te acompaño hasta la una” yo digo

“Listo” porque entiendo que ellos tienen su familia, sus hijos, y eso para mí es más fácil quedarme hasta las 5 de la tarde, venir un sábado, y son cosas que me encantan.

En este caso “el cuerpo si bien soporte de las relaciones de imposición del poder, también es generador de relaciones resistenciales de poder” (Fossati 2004:62), este tipo de políticas sobrecargan en diferentes aspectos, la vida de nuestros coreógrafos teniendo un elaboración de acciones para satisfacer la atención de las ideas educadoras del Estado, generando malestar. De allí que en las instituciones educativas adopten un modelo de coordinación de diferentes proyectos y acciones que están por dentro y por fuera de la ley para afectar la comunidad educativa, con nuevos fraseos donde el coreógrafo las integra a su manera, a su estilo, aunque al final sea un “molde que solo hay que llenar”, terminando muchas veces en rutinas, en algo que “hay que hacer”, movimientos y dinámicas que se amalgaman en la primera coreografía, pasando de ser de espacios creados y convertirse en espacios regulares, rutinas. Al respecto del proyecto institucional de convivencia, una profesora-coreógrafa nos dice:

Pero yo estoy pensando en los chicos. Entonces yo no pienso “¡Me cansé!” o en que me vayan a recompensar. Yo sé que tengo un compromiso Institucional, con el proyecto y con los niños y por eso lo hago. Me gusta, me agrada y no es de todos los días del año, no lo veo como una obligación o carga, sino como una actividad que estoy organizando y si la organización me implica quedarme o hacer cosas, lo hago.

Cuando se hizo el proyecto Violencia y Resolución de Conflictos el primer año todos los del departamento de sociales estuvieron ahí, porque la idea era esa, que inicialmente arrancáramos los del departamento de sociales con democracia y luego a los que quisieran. Luego a los dos años me dejaron sola. Entonces yo dije “No puedo dejar morir el proyecto, voy a tratar de que voluntariamente el que quiera llegar llegue”. Porque es difícil, pues yo parto de la idea de que en este proceso no se puede obligar a nadie, y menos en un proceso de convivencia.

Las acciones pedagógicas, o los fraseos para consolidar los objetivos de los diferentes proyectos se ven afectados por la exterioridad y cada coreógrafo también se encarga de afectarla, ¿Qué pasa en esas nuevas relaciones? ¿Son efectivas? ¿Pasan por todo el cuerpo-sujeto que se instalan de forma orgánica y no artificial? Podemos entender el enfoque de esta coreografía analizada similar al que dispone un enfoque de inculcación de valores:

Dentro de un enfoque de inculcación de valores el problema es simplemente escoger, muchas veces dentro de una opción culturalmente predeterminada, cuáles son los valores que deben ser transmitidos. Se plantea que existen unas normas y valores incuestionables que deben ser transmitidos.

Los valores encarnan en normas que regulan muchas veces minuciosamente la vida individual y grupal. Estos modelos implican la existencia de una autoridad moral que dictamine acerca de la corrección y validez de valores y normas. La intervención educativa de estos modelos tienden a ignorar los problemas de conflictos de valores y el conflicto es simplemente visto como una dificultad para llegar a poseer los valores y conductas adecuados. La concepción pedagógica de estos modelos parte de la existencia de un agente exterior que debe inculcar valores y moldear conductas de acuerdo a un canon establecido (Rico et. al., 2002: 56).

Al querer moldear o modelar a los intérpretes se recurre a acciones de inculcación de valores como las que aparecen a continuación:

Estudiante: qué está anotando profe. Tranquilo que no es a ustedes. El estudiante se acerca e intenta mirar lo que escribo, solo copio los letreros que están allí. Los letreros están hechos por los alumnos y se encuentran las siguientes leyendas la cuales copio textualmente: me comprometo a alcanzar mis metas, a ser responsable en mis estudios, a ser una mejor persona cada día, a hacer más ordenada lo que va hacer de beneficio para mi vida, a ser mejor persona día tras día, me comprometo a enfocar más mi mente en el estudio, a ser responsable con mi estudio, yo me comprometo hacer responsable con mis deberes en el estudio para ser una buena estudiante y cumplir mis metas .

Si bien son necesarias y positivas, estas acciones no posibilitan la interacción del intérprete con los espacios, que pueda percibir los valores en su cuerpo, darles un desarrollo que lo conduzca a reducir lo abstracto, que éstos pasen por el cuerpo-sujeto y permitan una armonía orgánica, como si perteneciera desde el comienzo a su propio cuerpo. Nuestra nueva coreografía no es tan nueva, pues se vuelve parte de la coreografía instalada, los mismos espacios se reconfiguran con frases que se instalan y se perpetúan con acciones que generan malestar. Estos espacios creados por cualquier tipo de productores de agenciamiento son tomados, adaptados a la misma coreografía es como si se amalgamaran en una sola, haciéndola más difícil de romper.

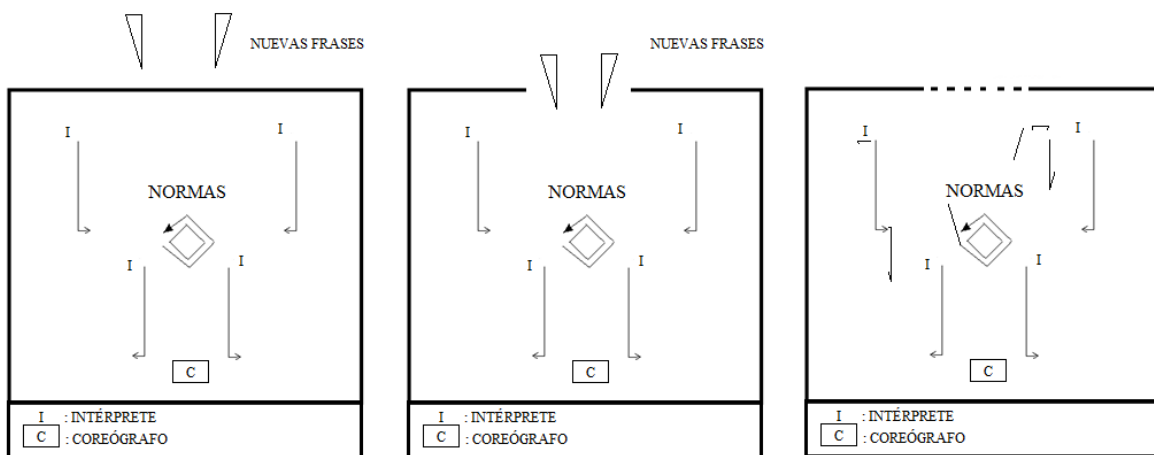


Figura 2. Planimetría de coreografía de aprendizajes en espacios creados

En la figura se puede ver el desarrollo del proceso cuando en una coreografía de espacios regulares intervienen espacios creados y estos al final, se fusionan y refuerzan la idea de la misma coreografía de espacios regulares. Sin convertirse en otro tipo de coreografía manteniendo la linealidad y saturando la literalidad.

4.4. Coreografía del aprendizaje en espacios recreados

Romper con los esquemas tradicionales, aquellos con los que el poder nos enfrenta con el fin de ocultarnos su verdadero sentido (Delgado 2009: 25)

Esta coreografía corresponde, en nuestra analogía, al trabajo corporal – artístico con los estudiantes de la institución, orientado al desarrollo de una convivencia armónica encarnada, es decir incorporada en el cuerpo de los estudiantes, que va más allá del discurso sobre la acción en la convivencia. En esta parte plantearé los fundamentos, desarrollo y análisis de la coreografía que implementamos en la institución educativa.

4.4.1. Fundamentos de acción de la corporeografía propuesta

Este tipo de coreografía sugiere un cambio en la unidad, sugiere disrupción, una transformación completa del paradigma educativo, una resignificación de los espacios en cuanto a las acciones que se llevan a cabo, ya que éstas gozan de contrastes y variación, no literales, no lineales y con muchas dinámicas orgánicas que pasan por la experiencia del sujeto –cuerpo buscando una armonía en la relación entre nuestro coreógrafo y el intérprete.

Pero, ¿por qué plantear una pedagogía disruptiva? Porque partimos del cambio o ruptura de un paradigma tradicional, para pasar a otro que se ajuste a los cambios del momento y que pueda dialogar, mantener unos contrastes llamativos que jueguen con lo orgánico de la realidad. Esta realidad (que puede considerarse postmoderna) se

caracteriza por el cambio, muy diferente a la de la escuela, tal como lo dice María Acaso:

Mientras todo cambia, y especialmente los sectores e industrias relacionados con la gestión del conocimiento, el mundo de la educación permanece igual que hace mucho tiempo, anclado en un paradigma más cercano al siglo XIX y a la producción industrial que a las dinámicas propias del siglo XXI, líquidas, postmodernas, e impredecibles, tales como las que vivimos día a día.

La repetición y el calco sin complicación, los mismos movimientos los mismos gestos que no expresan lo que se percibe y siente el sujeto-cuerpo, son tan solo el gesto de lo fingido de una realidad que se finge para negarla. Los espacios se llenan de lo mismo con dinámicas estáticas sin contraste; esta falta de variabilidad debería conducir a nuestros productores y coreógrafos a proponer una nueva coreografía educativa. Proponemos una coreografía que no tenga un solo método para crear, en la cual los métodos y las características se creen con lo que provee el medio, los espacios se recreen y se generen procesos de evaluación creativa. En la cual la tecnología no sea un impedimento sino que haga parte de nuestra gran obra visual, artística.

Nuestra propuesta es afín con las ideas de Sáenz (1996) quien propone una pedagogía de la subjetivación. Esta pretende reequilibrar los aspectos racionales y cognitivos con las dimensiones emotiva y sensible del sujeto. Ella desplaza el énfasis en las nociones de verdad y racionalidad hacia las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo. Desde la pedagogía de la subjetivación se asumen con igual nivel de importancia los lenguajes racionales de las ciencias con los no racionales de expresión artística y estética; la educación artística se entiende como una forma privilegiada de creación de sí mismo y resignificación de los propios valores (Saézn, 1996).

La idea es que nuestra coreografía educativa tenga esencia propia, contrastes, que en su desarrollo cada uno proponga fraseos desde la experiencia de su propia corporeidad, que se asuma una unidad desde la variabilidad y la riqueza que proporciona una obra de arte. La coreografía en espacios recreados se diferencia de la visión pedagógica tradicional. Ocurre como en el campo de la danza, en el cual todavía existen posturas, heredadas de los años 30 cuando se desarrolló la danza moderna, que consideran al coreógrafo como la única persona con la capacidad creadora para realizar una coreografía: "es bien sabido que las artes del espectáculo cuentan con más intérpretes que creadores: la proporción quizá sea de ciento a uno o mayor aún" (Humphrey 1965: 19). En la educación, esta concepción también aún persiste y en nuestra coreografía educativa todavía en muchos lugares el protagonista de la creación es asumida por el que tiene el poder de hacerlo (el coreógrafo) ya que sus intérpretes no son integrados en el acto creativo. Estos intérpretes, por el contrario, podrían enriquecer este espacio regular y transformarlo en un espacio orgánico, con curvas que lo conduzcan a una coreografía con nuevos y mejores matices, podrían llenar de colores la creación del espacio muchas veces gris de nuestra coreografía educativa.

4.4.2. La puesta en marcha de la corporeografía: el proceso con los estudiantes

Asumimos nuestro papel de investigadores y formadores –coreógrafos– desde una perspectiva reflexiva: “mirar y analizar los condicionamientos sociales que afectan al proceso de investigación, tomando como punto especial de la mirada al propio investigador y sus relaciones” (Gutiérrez 2012: 114). Así, se pone al investigador en relación con sus pares, con las instituciones de su campo, con la realidad que analiza y con los sujetos cuyas prácticas investiga. En el mismo sentido, Hammersley y Atkinson afirman que examinar el carácter reflexivo de la investigación social implica reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos “y esto no es meramente una cuestión metodológica, es un hecho existencial” (1994: 29).

Nos acercarnos al cuerpo del otro en una relación dialéctica con su lenguaje corporal, explorando el momento y el hecho corporal, participando de él como cuerpo que investiga, siendo partícipes al tiempo de la experiencia con los cuerpos de los intérpretes de nuestra coreografía, una experiencia cercana y no aislada del objeto de estudio, que va más allá de la observación. Asumimos una relación corporal que invita a conocer la convivencia desde los cuerpos y que invita a realizar acciones que lleven a una armonización de la convivencia corporal. Vemos cómo la sociedad capitalista actual ha conducido el cuerpo a la competencia, al individualismo, y a la homogenización, un cuerpo que cada día es más distante del otro; el predominio de las mediaciones de la tecnología en las relaciones y comunicaciones humanas, que se virtualizan, aniquilan el sentido del tacto y de las percepciones del otro.

Esa distancia va en aumento y la fragmentación del cuerpo no cesa, de allí que se asuman posturas como “le hago a mi cuerpo cosas que no le haría a mi persona, o tomo decisiones sobre mi cuerpo que nunca tomaría sobre mi persona”(Fossati, 2004: 60), como si el cuerpo fuera aislado del sujeto, una estrategia del biopoder que lo disciplina, lo manipula, lo reduce, lo vuelve dócil y productivo, mientras el sujeto piensa que es libre como sujeto (Fossati, 2004).

4.4.3. El momento extracurricular

En un primer momento, nuestro grupo de investigación propone talleres a los estudiantes de séptimo y octavo grados en horas extracurriculares para realizar una experiencia corporal. Esto fue un reto, por cuanto pretendíamos recrear espacios regulares para convertirlos en espacios lúdicos corporales. Pretendíamos luchar contra el síndrome de las generaciones jóvenes, que hablan con el personaje en movimiento: el aburrimiento. Al respecto, dice Acaso

Mientras que afuera, en el mundo imagen, las metodologías son nuevas, trepidantes, adictivas, en los contextos educativos estas siguen siendo aburridas, paralizantes, abrumadoras, adormecedoras (...) Porque los amigos de la pedagogía tóxica quieren que no aprendamos y aprender es divertido, estimulante, vivificador.” (Acaso 2009: 47).

Otro aspecto importante es el equilibrio que existe entre el protagonismo creativo del coreógrafo y el potencial creativo del intérprete; éste último es importante por cuanto se pretende hacer posible una construcción desde la subjetividad de un cuerpo que interprete las realidades, y que no solo las represente. Entender la realidad interpretándola le confiere a nuestro cuerpo la posibilidad de percibir el mundo desde una posición estética política, crítica y reflexiva. A estas acciones les llamo acciones armónicas para la convivencia; en ellas se entabla un diálogo corporal de interpretación de la realidad que habita el cuerpo y comparte espacios, y cómo ese cuerpo asume una relación que conduce a la armonía de la relación con el otro. Veamos los siguientes fragmentos de los registros:

En los talleres, sienten mucho descanso, se relajan, les gusta porque interactúan con los compañeros, y es un espacio en el que se ríen, se divierten, conocen a los demás, rompen con la rutina que traen de la semana. También les gusta porque se les corrige la postura y se les enseña a caminar, Relacionan el taller como una terapia.



Durante esta actividad pude observar que hubo mucho respeto y receptividad por partes de las personas que participaron. Nadie hizo chiflas ni se burló del otro. Lo contrario, mostraban cierta sorpresa cuando cada uno iba enseñando los pasos a los demás. Todos comprendieron el código en ese momento y lo respetaron aprendiendo el paso de su compañero, porque al mismo tiempo ellos tendrían que enseñar el suyo para que los demás lo aprendieran. Se logran montar una coreografía más definida entre todos.



Este tipo de coreografías requieren de espacios donde el sujeto-cuerpo se sienta autónomo, que pueda expresar con libertad lo que percibe de él mismo, de los demás y de su entorno, es la manera para poder llegar a tener acciones de convivencia armónica entre los cuerpos. Esta idea es disruptiva y pesa mucho en los establecimientos educativos, ya que éstos se caracterizan como hemos visto por tener rutinas muy fuertes y con un enfoque tradicional. Observamos estas rutinas (como hemos ilustrado en anteriores capítulos) en los mecanismos de control, como las evaluaciones, los horarios

de clases, los llamados de atención por inasistencia, las anotaciones y envío a coordinación, los compromisos escritos y la presencia del profesor como un disciplinador de cuerpos y protagonista del conocimiento y de la autoridad. Colocamos una alternativa de acciones pedagógicas nuevas en un espacio extracurricular que se asumen por parte de los intérpretes como algo aislado de su formación, de su formación académica que es considerado por muchos como lo más importante en la educación de un joven, donde se instalan en su cuerpo los dispositivos del biopoder.



Observamos que nuestros intérpretes tenían un fuerte arraigo inercial por las prácticas tradicionales y la necesidad de tener un acompañamiento, sin cambios de partitura de las frases, para poder repetir la pieza, e interpretarla de la forma como la hace el coreógrafo.

Las prácticas rutinarias de la escuela, con la presencia estricta del coreógrafo, esquivada y lejana terminó predominando: ellos dejaron de asistir a los talleres, tenían que cumplir en la contra jornada con el estudio para la época de exámenes, las tareas, etc. Este espacio, con la ausencia de la institución como órgano controlador y productor de la coreografía se terminó diluyendo por la atención a la urgencia de las actividades controladas por la calificación y la promoción del año escolar. La propuesta declinó ante el imaginario de una coreografía establecida en espacios regulares donde prima el control y el disciplinamiento de los cuerpos, sus ausencias a los talleres se hicieron cada vez más constantes. Ante esta situación el grupo de investigación toma la decisión de llevar la propuesta a los espacios curriculares.

4.4.4. El trabajo durante los espacios curriculares

Comienza entonces una nueva fase de nuestra propuesta coreográfica. Decidimos trabajar semanalmente con el grado octavo en el espacio de la clase de sistemas. Colocarnos en los espacios obligatorios, demarcados por los horarios, la estabilidad y linealidad propia de una coreografía en espacios regulares, nos permitía jugar con las mismas reglas de juego de la institución, garantizar la presencia de los intérpretes, para poder llevar sin mayores traumatismos nuestra propuesta pedagógica disruptiva.

Presentamos la idea de los talleres de corporeografía al grupo en una primera sesión, a lo cual los estudiantes-intérpretes acceden con entusiasmo. La idea genera expectativa pues implicaba acceder a una clase diferente, que permitiría experimentar con el cuerpo y salirse de la rutina en medio de ella; era constituir un espacio virtual redefiniéndolo, una propuesta que cambiaría no sólo las rutinas diarias, sino también las formas habituales para el desarrollo del tema de la convivencia escolar, hasta ahora vinculado al proyecto de resolución de conflictos.

A pesar de este entusiasmo, expectativa y motivación, se dieron diferentes reacciones ante las acciones de esta propuesta disruptiva. Por un lado, dos o tres estudiantes no se sintieron a gusto con el trabajo corporal, y se quedaron un poco al margen de las actividades. Por otro lado, generó cierto malestar que la “clase” no tuviera calificaciones, llamada a lista, y el habitual disciplinamiento a través de la “anotación” y el reporte a coordinación. Se nos pidió llamar a lista y si era posible calificar, a lo cual no accedimos, pues con ello desvirtuaríamos el espacio propuesto.

Con nuestra llegada, el espacio del salón se transformaba: los pupitres colocados en filas pasaban a los rincones, el piso tomaba relevancia y debía ser limpiado para poder recepcionar los cuerpos, no existía correspondencia del taller con ningún “área” del horario de clases. Igualmente cambiaba la disposición de los cuerpos de los intérpretes: de la distancia del pupitre individual, se pasaba al contacto corporal, exponer el cuerpo a las miradas de los otros, observar las acciones de los demás, sentir el propio cuerpo, estar en círculo o de manera caótica en un espacio normalmente ordenado, cuadrículado. La interacción comunicativa, tanto la del aula como la del recreo, se transformaba: no se trataba del espacio regularizado y normatizado del aula, pero tampoco el de su ausencia para desfogar la agresividad en el recreo.



El espacio regular no estaba preparado para nuestra llegada y menos para que dispusiéramos un cambio en las rutinas, el cual implicaba aspectos que iban desde una reorganización de los horarios hasta la negación a la evaluación de nuestros intérpretes, pues nuestra idea como coreógrafos era posibilitar nuevos contactos y nuevos diálogos que nos permitieran desarrollar acciones de convivencia corporal armónica. Tratar de crear una coreografía de espacios recreados en espacios regulares genera cierto tipo de malestar por las razones antes mencionadas, pues nosotros como coreógrafos le entregaríamos todo el protagonismo al intérprete.

En este punto, hacemos apología del profesor Könenberg, un pedagogo disruptivo que ya en 1865 planteaba cambios y transformaciones en la concepción de ser maestro por lo cual fue excluido por el sistema (Medina, 2006:27). Así como Könenberg (citado por Medina 2006), nosotros quisimos plantear una disrupción en un espacio regular. Könenberg postula:

“Así, el maestro es un espejo. El alumno se desdobra en la imagen del maestro para encontrarse a sí mismo. El alumno lo nombra maestro como una forma de nombrarse a sí mismo. El alumno crea al maestro en su propio interior para que le devuelva una imagen amplificada de lo más profundo de sí mismo” (Medina, 2006: 29).

Pero... ¿qué ocurre cuando ese espejo se torna opaco, oculto o roto por el “juego de la disciplina” descrito anteriormente o por las múltiples situaciones que le generan malestar? Si pensamos en un maestro opacado por todo lo que pesa sobre él, veremos un alumno que, buscando desdoblar su imagen, lo hará con una gran distorsión de “la imagen real”. Si esta imagen está muy lejos, el reflejo llegará después, en un tiempo diferente, y si hay barreras, sencillamente el alumno creará una a su manera, una imagen de maestro “ideal”, y tendrá dificultad de poderse encontrar a sí mismo.

Podemos llamar a este “fenómeno del espejo” la reflectación del maestro del coreógrafo.

De forma similar a Könenberg, Berman (1992) dice que para el niño, el rostro materno actúa como un espejo, ella devuelve al pequeño su propia esencia. Estamos buscando quiénes somos desde el primer momento. Porque desde el primer momento estamos enfrentados con el otro, ese otro en el cual uno pretende reflejarse. En este caso particular, el desdoblamiento de parte del alumno es sobre la imagen reflejada, la imagen maternal, en la cual muchos pueden encontrarse por la falta de esa figura en su familia. Esto fue evidente en el proceso de investigación, y se muestra en la idea de las profesoras de paliar los efectos negativos de las dificultades familiares de los estudiantes, identificándose ellas como profesoras-madres. La docencia aparece entonces aquí como la prolongación de la maternidad o el reemplazo de una maternidad inexistente. Veamos, como ejemplo, las citas de entrevistas a tres de las profesoras:

Uno llega a querer tanto a los niños, como si fueran sus segundos hijos. Por eso le digo, este es un segundo hogar para nosotros, con todo y las falencias que hay, creo que sobresale lo bueno.

No tengo hijos, entonces yo creo que ese hecho, esa cercanía con ellos, tal vez el hecho de no ser madre de familia, he visto como se han convertido en mis hijos y mis hijas. Ellos suelen decirme: “¡Profe adópteme, adópteme!”

Yo creo que como madre y como mujer, siempre me enfoco hacia ellas, decirles que el amor, la juventud, cómo vale la pena salir adelante, superarse, cómo esa situación le va a dar mejor bienestar para ella, para sus hijos. (...) Me da tristeza cuando pasaban algunos casos de acoso sexual. (...). A veces soy egoísta, porque para mí primero es ser madre, y luego es ser mujer, en cambio para muchas de ellas, primero es ser mujer y luego es ser madre. Y yo les explico todas las consecuencias de la situación frente a sus hijos (...). Yo he tenido casos (...) una niña que la mamá ya va por el segundo marido

creo, y esa situación a la niña le ha afectado mucho. Y siempre he tratado de meterme un poquito como en el hogares, y si no he podido, he traído gente.

La reflectación no es consciente en el maestro más que en la necesidad de “dar ejemplo”, ideal muchas veces esbozado por maestros y adultos, que consiste en mantener una conducta que permite ser modelo a seguir. Sin embargo, la reflectación va más allá de este tipo de imagen. El desconocimiento de cómo funciona este fenómeno es producto de nuestra visión escindida de la mente y el cuerpo, con la separación que aún permanece y que se siente cuando el malestar se somatiza. Tal como lo expresa en sus investigaciones María Fossati (2004: 60), “se piensa que hay una medicina para el cuerpo físico y otra para lo anímico, para lo psíquico.

Se requiere pensar el asunto que nos ocupa desde las preguntas por el sentido de la vida y el sentido de la profesión, en este caso la docente. ¿Qué significa vivir una vida sin pasión? Y por tanto ¿qué efectos produce en los espacios y relaciones que el docente requiere cultivar en el día a día de la institución escolar? Estas preguntas nos conducen entonces a problematizar el ámbito de la relación pedagógica entre maestro y estudiante, que en el momento actual se expresa, muchas veces, en desconexión completa entre un adulto viviendo sin pasión y un joven o adolescente buscando reconocimiento, lugar, mirada.

4.5. La convivencia Armónica Encarnada (CAE)

No consideramos el trabajo de nuestra coreografía en los talleres de expresión corporal como una herramienta o instrumento para desarrollar mejores relaciones de convivencia, sino como un fin en sí mismo, que contiene por su naturaleza, las condiciones para el desarrollo de una convivencia armónica encarnada.



Desde lo expuesto en el marco teórico, la corporeografía nos posibilita las dos perspectivas posibles, la investigativa, y la pedagógica. Este trabajo ofrece un aporte conceptual al ampliar el concepto de corporeografía al campo de la pedagogía permitiendo unir la investigación con la corporeografía en la práctica pedagógica. De allí que con el trabajo corporeográfico se pudieron evidenciar diferentes problemáticas asociadas a la convivencia escolar al mismo tiempo que se trazaba una guía que permitiera conducir la práctica hacia el abordaje de los problemas de convivencia y de esta manera generar unas condiciones favorables en busca de una CAE.

Los talleres de corporeografía pretendieron que los intérpretes colocaran sus mapas corporales en un constante juego que permitieran realizar una lectura comprensiva de sus problemas de relacionamiento expresados por sus mapas fantasmáticos corporales, al tiempo que se trabajaba la corporeografía como inscripciones en los espacios de sus mapas corporales, realizando modificaciones que permitieran acercarnos a la convivencia armónica encarnada desde la proxemia en tres ámbitos:

- Relación corporeográfica cuerpo – propio cuerpo.
- Relación corporeográfica cuerpo – espacio.
- Relación corporeográfica cuerpo – cuerpo.

A continuación analizaremos algunos registros que ejemplifican cada una de estas categorías.

4.5.1. Relación corporeográfica cuerpo – propio cuerpo.



Es la relación de su cuerpo consigo mismos. Implica un reconocimiento del cuerpo, un cuerpo que es interpretado o descrito desde su mapa corporal y desde el espacio ocupado por él. Cuando se realiza corporeografía, ésta contribuye a la consciencia sobre la existencia de un cuerpo percibido en su totalidad. Algunos ejemplos de ejercicios llevados a cabo en los talleres son los siguientes:

Exploración a través del tacto para realizar un reconocimiento corporal.

Ejercicio de la semillita que poco a poco va creciendo, los estudiantes se recuestan en el piso y se les coloca música de fondo, se les pide que recuerden las vivencias de la infancia, los seres queridos, los logros y metas, momentos alegres como también los tristes.

Ahora todo el cuerpo, abrir el cuerpo, estar consciente de mover el cuerpo y extenderlo. Es con los ojos cerrados. En silencio, ojos cerrados, abrir el cuerpo más grande. Ahora ojos abiertos. No mirar al otro, concentrarse en lo que estoy haciendo.

Esta consciencia del propio cuerpo se entiende como el darse cuenta del enfoque gestáltico (Perls y Baumgardner 2006), que implica el contacto sensorial con los eventos que ocurren en nuestro cuerpo, la corporeografía profundiza en los hechos de la infancia que en este caso permite conocer las inscripciones corporales que derivan de los hechos que cada uno contienen en la memoria corporal, esas huellas son posible mapearlas desde el movimiento o reposo de los cuerpos, donde cada uno hace consciente sus diferentes mapas fantasmáticos, esos mapas se llevaron al límite para que yacieran hacia un momento real corporal, momento en el cual es posible la realización de ejercicios corporeográficos tendientes a colocar los cuerpos en tiempo presente, momento propicio para que cada mapa corporal tome la decisión de realizar modificaciones de sus propios mapas fantasmáticos, desde la consciencia, presencia, y asumirse como un cuerpo portador de memoria. En este caso el cuerpo no está separado de la mente, de las emociones, las cogniciones, sino que las expresa, aun cuando estemos diciendo cosas contrarias. Uno de los ejercicios que más motivaron a los estudiantes fue el de expresar el nombre con el cuerpo, primero de manera individual como una forma de relación con sí mismos, y luego en colectivo como una relación cuerpo – cuerpo, para finalmente hacer coreografías por subgrupos:

El ejercicio consistió en que cada uno expresara su nombre con el cuerpo. Entonces, cada uno “dice” su nombre con el cuerpo. Están en ronda y cada uno en su turno hace su nombre con el cuerpo, mientras todos los demás lo “repiten” posteriormente. Luego deben preparar una coreografía por subgrupos combinando el nombre de cada uno.

Al respecto, una de las observadoras comentó en su diario de campo:

Las escrituras corporales describen parte de su identidad, el ejercicio corporeográfico de los nombres permite hacer una lectura desde el trazo de su propio nombre

compartiéndolo a todos sus compañeros, que luego de hacer el proceso de reconocimiento corporal, lo nombran corporalmente. Algunos estudiantes hacen unas escrituras más complejas que otros, otros un tanto ligeras y muchos se inclinan por algo rápido y sencillo. Una de las observadoras describe como hermoso el ejercicio que tiene que ver con el reconocimiento. Reconocer corporalmente el nombre de cada uno, nombre, primer signo de identidad ante un grupo. Al representarlo, todos juntos están haciendo un acto de reconocimiento al tiempo que se están relacionando de una forma en que el nivel de proxemia aumenta, mejorando las condiciones para el acercamiento de la Convivencia Armónica Encarnada.

4.5.2. Relación corporeográfica cuerpo - espacio

Se trabajó desde la relación cuerpo espacio, en esta relación la corporeografía resulta muy interesante en cuanto se trabaja en la ocupación del espacio del propio cuerpo, y del espacio del otro, que se pueden inscribir o no en un espacio físico que también son cotidianos del contexto, esos relacionamientos resultantes desde la proxemia en cuanto a la distancia de los cuerpos resulta apropiada para fortalecer la convivencia escolar.

Desplazarnos por todo el salón. Llamada, voltear la cabeza y caminar hacia donde somos llamados. Uso del espacio. Llenar todos los espacios. Sentir que estoy caminando. Subo y bajo la cabeza, a los lados, mientras camino. Los estudiantes se van haciendo en círculo espontáneamente. Todos al mismo tiempo.

Luego se indica que hay que llenar el espacio, caminando y “stop”! Mirar quién está a la derecha fijamente a los ojos. Moverse sin despegar la mirada. “stop”. Movimientos con el brazo, (parados).

Aquí exploramos los movimientos cotidianos en la casa, la escuela, el camino de la casa a la escuela y cómo se expresa el cuerpo en esos espacios. Se realizaron ejercicios sobre

las acciones que los estudiantes realizan en su casa, y cómo los representan corporalmente, de manera individual y colectiva, efectuando diferentes coreografías.

4.5.3. Relación corporeográfica cuerpo – cuerpo

En la relación corporeográfica cuerpo – cuerpo contemplamos las afectaciones que producen las acciones cotidianas en el sujeto (tanto de los aspectos externos como los internos) y las relaciones del propio cuerpo con el de los demás, estas afecciones se instauran en el mapa fantasmático corporal. Este aspecto fue el objeto de varias actividades en los talleres, y asumió diferentes significaciones:

Cuando diga ya, voy a tomar el pie del otro y extiendo. El otro es mi amigo y me a salvar. Yo me ayudo, me dejo y me salva. Seguimos corriendo. Tomar el pie y nos van a salvar. Gracias, abrazo (Los estudiantes se abrazan en señal de agradecimiento, lo hacen espontáneamente, no hay ninguna “malicia” en el contacto).

Se les pide a los participantes que en el momento en que se encuentren con uno de sus compañeros lo saluden, lo imiten mirándolo fijamente a los ojos.

Se trabaja un ejercicio acompañado con música de fondo en donde se realiza una secuencia de movimientos corporales en donde cada participante realizaba un determinado ejercicio y el resto del grupo lo repetía y se iba formando como una especie de cadena de movimientos que tenían una secuencia al realizar el ejercicio con todos los participantes y “sin tener planeada que no se pretendía armar una coreografía resulto siendo eso una coreografía”.

Termina el ejercicio de los nombres. Pasan a caminar de nuevo. Hacen una fila. La primera persona de la fila da la pauta. Dejan la fila y siguen la música con saltos y corriendo. Luego, de nuevo, la fila del liderazgo.

Veo la coreografía que está organizando uno de los grupos. Se ve que disfrutan mucho realizándolo y logrando culminar su preparación. Entra otro grupo al salón, igual de sonrientes todos. Uno de los chicos actúa como líder. No parecen ponerse de acuerdo entre los dos hombres y las dos mujeres. Una de ellas se cruza de brazos. Finalmente están empezando a ponerse de acuerdo.



Esta serie de fragmentos muestran los diferentes aspectos de convivencia trabajados con los estudiantes con base en la proxemia: el liderazgo, la observación atenta del otro, y por tanto la posibilidad de descentrarse de sí mismo y ponerse en el lugar del otro. Las actividades de liderazgo, y la posibilidad de seguir a un líder en los subgrupos se contrapusieron a la idea de la obediencia ciega a la norma, para pensar en la posibilidad de seguir a un líder o liderar algo persiguiendo un objetivo con sentido para los sujetos, corporeografiando en colectivo una puesta en marcha de una ruta o un camino para encarnar la convivencia de una forma donde cada uno de los estudiantes aportaba desde sus mapas corporeográficos.

Uno de las actividades fundamentales fueron las relacionadas con la confianza. Veamos el registro y las observaciones en el diario de una de las observadoras:

Los chicos deben pararse uno a un lado otro al otro, quien está en el piso cierra los ojos y confía en sus compañeros debe hacer como si estuviera desmayado, y los chicos le mueven las partes del cuerpo suave. Luego deben sentarlo y pararlo.

Este es un ejercicio de confianza, me trae remembranzas de mis épocas de teatro. Siento que mi forma de ese con otros fue modelada por esa experiencia vital. La emoción aflora y caen lágrimas. Aprender el ejercicio de la confianza, sentirse seguro es un asunto corporal, se asienta en nuestra primera experiencia de confianza, sentirse seguro en los brazos de la madre, de recibirlo todo, de absoluta vulnerabilidad, el “holding” de Winnicott. Me invade un sentimiento de dolor, de pensar en lo opuesto a esta relación proximidad y confianza, que más o menos se experimenta en este momento. La separatividad es nuestra principal tragedia, cuán lejos de la posibilidad de un sentimiento de unidad con todo, descrita por algunas disciplinas espirituales.



Es igualmente importante saber ofrecer confianza, darla, ser cuidadoso con el cuerpo del otro. La tolerancia, o su ausencia están inscritas en nuestro cuerpo. Soy violento porque me siento lejos, la lejanía, el sentirse ajeno y sólo. La falta de un sentimiento de proxemia. El daño físico o simbólico a distancia, la distancia entre un fusil y un cuerpo, entre una bomba y una ciudad, o la distancia simbólica que colocamos, en tanto que muro que nos separa de la humanidad del otro, al hacer daño. Es por esto que en los talleres realizamos permanentemente estas actividades de cuidado con el cuerpo del otro.

Después de ver los diferentes tipos de coreografía, consideramos a la coreografía de espacios recreados como la que posibilita acciones que conducen a una convivencia armónica encarnada, en la cual existe unidad entre el conjunto de frases orgánicas, que fluyen en un mar de armonía entre los cuerpos-sujetos, de relaciones cercanas con niveles de proxemia cada vez más altos en las cuales esas frases fluyen de manera no rectilínea y sin literalidad. Las variaciones permiten consolidar los cambios, las rupturas; éstas son posibilidades y no problemas para dotar a nuestra coreografía de un desarrollo con evolución y transformación, una coreografía en constante movimiento, una coreografía con las características esenciales para ser recreada con acciones armónicas encarnadas: una coreografía eficaz. La siguiente figura la representa.

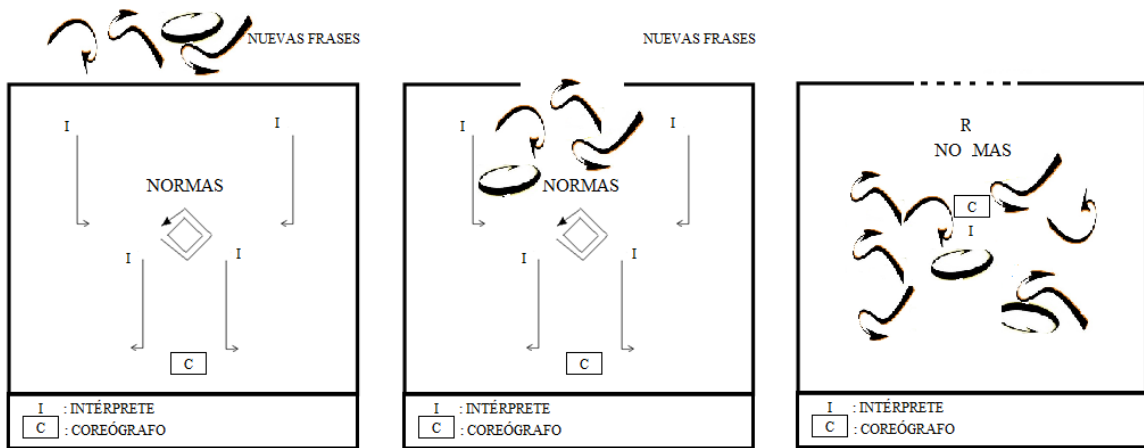


Figura 3. Planimetría de coreografía de aprendizajes en espacios recreados.

CAPITULO V – ANÁLISIS CORPOREOGRÁFICO. A MANERA DE CONCLUSIONES

El proceso llevado a cabo en la Práctica pedagógica investigativa “Corporeografiando mi cuerpo para dejarme C.A.E-r” fue una oportunidad para lograr diferentes aprendizajes y logros, de orden tanto conceptual como práctico, que intentaré desarrollar brevemente en este capítulo.

5.1. Sobre las posibilidades de la corporeografía

El concepto de corporeografía y su aplicación a la práctica pedagógica de trabajo con el cuerpo fue una piedra de toque para comprender múltiples procesos que se dieron en los talleres y en el proceso investigativo. Como fundamento pedagógico e investigativo, fue además un concepto que sirvió para comprender el cuerpo en todas sus dimensiones y relación con la convivencia escolar.

Puedo decir que la corporeografía es un concepto potente y pertinente para funcionar en las condiciones actuales de relación entre las personas, y de invisibilización, en el ámbito educativo, del cuerpo como tal. En medio de las transformaciones sociales actuales, mediadas por el capitalismo y la sociedad de consumo, las relaciones entre las personas se han vuelto cada vez más impersonales y distantes, lo cual afecta la convivencia, y particularmente la convivencia escolar. Necesitamos buscar mecanismos para enfrentar y contrarrestar estas realidades. En este sentido, el trabajo con la proxemia, propio de la propuesta corporeográfica que aquí se desarrolló, permite hacer contrapeso a las señaladas condiciones actuales. En ellas, tenemos cada vez más posibilidades de comunicación, pero paradójicamente más distancia entre las personas y más tendencia al individualismo y la competitividad. Fomentar la proxemia con el

trabajo corporeográfico permite entonces acortar distancias, estas que se generan cotidianamente en el mundo globalizado y la sociedad de consumo.

5.2. Sobre la labor como educadores artísticos

Existe una manera tradicional de abordar el cuerpo desde las artes del movimiento, en las cuales predominan los aspectos artísticos, estéticos y técnicos. Contrariamente a este enfoque, el trabajo corporal que propuso esta práctica pedagógica investigativa aborda una dimensión del cuerpo más amplia, pues se asienta de manera clara en el componente pedagógico que se preocupa por la formación del sujeto. Es por esto que tiene un potencial para la educación artística. Considero como lo más significativo comprender que este tipo de práctica corporeográfica permite al educador artístico sensibilizarse frente a lo que le está ocurriendo al sujeto aprendiz, tanto en los espacios virtuales como reales. En efecto, pensar el cuerpo del otro a partir del propio cuerpo desarrolla una mayor sensibilidad en el maestro. Ya no verá al estudiante de la misma manera, se preocupará por lo que le pasa. Así, la corporeografía permite que el maestro se haga siempre preguntas y reflexione acerca del cuerpo y su totalidad.

5.3. Sobre la Convivencia armónica encarnada

Podemos concluir que con la corporeografía sí es posible contribuir a mejorar la convivencia armónica y que ésta se encarna en los sujetos. La razón está en que se trabaja el cuerpo en su totalidad y los mapas corporales, desde una perspectiva más profunda del cuerpo. La práctica pedagógica corporeográfica permite una relación de los cuerpos diferente a la que se da cotidianamente. Sin embargo, a pesar de reconocer estas potencialidades, es claro que los alcances del presente proyecto no logran afectar en gran medida la convivencia, pues ello requeriría un proceso sostenido y de largo plazo. Se logró construir las bases para una didáctica corporal, y afectar en alguna medida a los estudiantes, quienes generaron una mayor consciencia de sus mapas corporales y de las consecuencias en la relación con los otros.

Se puede entender entonces la convivencia armónica encarnada como esa meta a la cual queremos llegar, y la consciencia de meta debe encarnarse en los cuerpos. Con los modelos de inculcación de valores, el uso recurrente y exclusivo del discurso, y con el análisis o “negociación” meramente racional difícilmente se puede lograr lo que se logra con el trabajo corporal. Es necesario encarnar la convivencia, no simplemente ser consciente de que existe sino que es necesaria e incorporarla al cuerpo.

5.4. Sobre la escuela

Esta práctica pedagógica investigativa me ha permitido ver el funcionamiento de la escuela, en la amplitud de sus problemáticas, y la forma como tiende permanentemente al disciplinamiento de los cuerpos. Una posible vía de solución para las problemáticas actuales de la escuela está en la educación artística, pues es posible llegar a hacer procesos de subjetivación, para poder ir más allá del disciplinamiento que marca la escuela. El trabajo permitió pensar y repensar reflexivamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela, y en mi caso, atreverme a plantear la necesidad de modificaciones estructurales en la escuela, y particularmente en las prácticas institucionales.

El proyecto sirvió para ser más consciente de lo que pasa, por ejemplo, en relación con el predominio de la imagen y cómo está considerado hoy en día el cuerpo. En efecto, cada vez más se le trata como un objeto que sólo sirve cuando consume. Si trabajamos estas cosas, no a través del discurso sino del trabajo corporeográfico, es posible originar cambios, generar un conocimiento encarnado. Si se potencializa la totalidad del cuerpo pedagógicamente hablando, desde otras dimensiones, se podría contrarrestar muchos de los problemas que existen, particularmente en la convivencia escolar.

Si la escuela quiere seguir, debe trabajar desde el cuerpo, para el cuerpo, en el cuerpo, y con el cuerpo, en todas las disciplinas. Tener espacios curriculares, por ejemplo para la danza, no es suficiente, pues se trata de que los niños y los jóvenes sientan su cuerpo como una totalidad, no como meros contenedores.

Referencias citadas

Acaso, María (2009). *La Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes visuales y la Cultura visual*. Madrid: Catarata.

Acaso, María (2014).Espinacas, pelucas y sábanas blancas: del educador como técnico al educador como productor cultural. En <http://mariaacaso.blogspot.com/>

Aristizábal, M. y Rodríguez, Angélica (2011).Convivencia escolar y malestar docente. Proyecto presentado a la convocatoria de la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Cauca.

Berman, Morris (1992). *Cuerpo y Espíritu. La historia oculta de Occidente*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Buchbinder y Matoso (2014).Mapas del cuerpo. Mapa fantasmático corporal. En: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num15/clinica-buchbinder-matoso-mapas-del-cuerpo.php>. Fecha de consulta: octubre 2014.

Catalán Vázquez, Minerva (2006). Estudio de la percepción pública de la contaminación del aire y sus riesgos para la salud: perspectivas teóricas y metodológicas. *Revista del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias*. 19 (1): 28-37.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-75852006000100004&lng=es&tlng=es. (21/11/2013).

Cerny Minton, Sandra (2011).*Coreografía: Método básico de creación de movimiento*. Barcelona: Editorial Paidós.

Delgado, Edgar (2009). “Sujeto, subjetividad, subjetivación y cuerpo”. En: Gildardo Díaz (comp.), *Sujeto, subjetividad y cuerpo*. pp. 17-25. Ibagué: Universidad de Ibagué.

De Souza, Joao Francisco (2007).*E a Educação Popular ¿¿Qué??*,Edições Baçao, Recife, Brasil.

Escobar, Cielo Patricia (2005). *Danzas lúdicas para preescolar: a ritmo de nuestro folclor*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Grasso, Alicia (2005). *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Hall, Edward (2005). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Humprey, Doris (1965). *El arte de crear danzas*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Gaitán, Julio (2010). “Educación e Independencia” En: Pablo Rodríguez Jiménez (ed.), *Historia que no cesa: La Independencia de Colombia, 1780-1830*, pp.241–252. Bogotá: Editorial del Rosario.

Gutiérrez, Alicia (2012). *Las prácticas sociales*. Buenos Aires: Eduvin.

Fossati, María (2004). “El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo. De la actuación de la resistencia a la elaboración de prácticas contrahegemónicas”. En: D. Martínez *et al.* *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente*, pp. 58–70. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Longhurst, Robyn (2003). *Bodies: Exploring Fluid Boundaries*. New York. Taylor y Francis e-library

Medina, Jorge (2006). *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde la otra identidad docente*. México: Ediciones Novedades Educativas.

Mañós, Quico (2002). *Animación estimulativa para personas mayores discapacitadas*. Barcelona.

Planella, Jordi (2005).“Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico”. En: *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), pp. 189-201.En: www.revistaeducacion.mec.es.

Robinson, Catherine (2011).*Homelessness beside one's self felt and lived*. New York: Syracuse University Press.

Rodríguez, Angélica (Comp.) (2014). *Entre luces y sombras. Convivencia escolar y malestar docente*. Popayán: Universidad del Cauca.

Monzón, Luis Antonio (2011).*Hacia un paradigma hermenéutico analógico de la educación*. México: Vega Editores.

Pérez, Victoria (2008). *¡A bailar a la calle! Danza contemporánea, espacio público y arquitectura*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Perls, Fritz y Patricia Baumgardner (2006).*Terapia Gestalt*. México: Pax México.

Sáenz, Javier (2003). “Hacia una pedagogía de la subjetivación”. En: Olga Lucía Zuluaga *et.al. Pedagogía y epistemología*. pp. 243-266. Bogotá: Magisterio.

ANEXOS

Anexo1

**“CONVIVENCIA ESCOLAR Y MALESTAR DOCENTE.
Estudio de estrategias innovadoras para la comunidad educativa en la I.E San
Antonio de Padua”**

GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL A ESTUDIANTES

Fecha:

Lugar:

Hora:

Participantes:

Preguntas

1. ¿Qué les agrada, o que los motiva venir al colegio y por qué?
2. ¿Cuáles son las materias favoritas y su razón?
3. ¿Qué les disgusta del colegio, y en qué les gustaría que cambiara?
4. ¿Qué opinan de las actividades extracurriculares que se llevan a cabo en el colegio?
5. ¿Estarían dispuestos a realizar una presentación como grupo Octavo-01 frente a todo el colegio?
6. ¿Cómo se han sentido en los talleres?
7. ¿Qué pasa con su cuerpo durante, y después del taller?
8. ¿Desde los talleres y en adelante, han sentido alguna mejoría en su cuerpo?
10. ¿Qué expectativas tienen con los talleres?
11. ¿Qué sugerencias les gustaría darnos?
12. ¿Quieren o no seguir asistiendo a los talleres?

Anexo2

Convivencia escolar y malestar docente

Registro de Observación

Fecha: octubre 9 de 2012

Lugar: Colegio san Antonio de Padua.

Actividad: taller con estudiantes (de 9 a.m. a 12 m.)

Tallerista : Alfonso Guzmán

Asisten al taller 14 estudiantes de 7° y 8°.

<p>Después de firmar asistencia, afuera, Alfonso (A) les saluda y les da las indicaciones: adentro no se puede hablar, sólo funciona el lenguaje corporal. Deberán descalzarse. Hace salir a 4 estudiantes que hablaron y que volvieran a entrar al salón.</p> <p>Suena música contemporánea.</p> <ol style="list-style-type: none">1) Primer ejercicio: caminar, teniendo en cuenta no levantar los hombros, disminuyendo el balanceo de los brazos, con la mirada al frente paralelo a la línea del piso, teniendo cuidado de no chocarse con el otro. Alfonso hace el ejercicio con ellos, “mira al frente, baja los brazos, miramos al otro, persigue a alguien” (ríen), los deja solos indicando que es más lento.2) Luego Alfonso indica que hay que llenar el espacio, caminando y “stop”! Mirar quién está a la derecha fijamente a los ojos. Moverse sin despegar la mirada. “stop”. Movimientos con el brazo, (parados). <p>A: Algunos están superconcentrados, es la idea. Estamos hablando con el cuerpo, chicos, esa es la idea. Luego vienen más ejercicios de miradas, comunicación.</p> <p>Movimientos de cabeza y torso.</p> <p>A: que se vea más grande, hay que meterse en el cuento, abrir expandir, luego me vuelvo muy pequeño, son rocas</p>	<p>(...) Debo salir a hacer gestiones con profesores</p> <p>Cuando vuelvo están haciendo más ejercicios</p>
--	---

sólidas, tocan las rocas, la roca se va a desmoronar, estirar, pararse suave por una lado, mover todas las partes del cuerpo con ojos cerrados, sentir que nuevo cada parte del cuerpo, ser consciente de ello. Más movimiento, suelten ese cuerpo, todo más rápido.

- 3) Pide a 4 muchachos que se acuesten, los chicos deben pararse uno a un lado otro al otro, quien está en el piso cierra los ojos y confía en sus compañeros debe hacer como si estuviera desmayado, y los chicos le mueven las partes del cuerpo suave. Luego deben sentarlo y pararlo.

A: cambio de rol, hagamos silencio para que la persona pueda concentrarse.

A da indicaciones particulares a cada grupo. “No te estás concentrando, cierra los ojos.”

Holmes grava en video todo el tiempo, los chicos no se intimidan por ello, ni prácticamente lo notan. Yo tomo notas en un rincón.

- 4) Alfonso recuerda que en el taller del día anterior se conocieron por los nombres (al parecer el ejercicio consistió en que cada uno expresara su nombre con el cuerpo). Entonces, cada uno “dice” su nombre con el cuerpo. Están en ronda y cada uno en su turno hace su nombre con el cuerpo, mientras todos los demás lo “repiten” posteriormente.

Este es un ejercicio de confianza, me trae remembranzas de mis épocas de teatro. Siento que mi forma de ese con otros fue modelada por esa experiencia vital. La emoción flota y caen lágrimas. Aprender el ejercicio de la confianza es un asunto corporal, se asienta en nuestra primera experiencia de confianza, de dar todo, de absoluta vulnerabilidad, el “holding” (Winnicott). Sentirse seguro en los brazos de mamá. Es igualmente importante saber ofrecer confianza, darla, ser cuidadoso con el cuerpo del otro.

La tolerancia, o su ausencia están inscritas en nuestro cuerpo. Soy violento porque me siento lejos, la lejanía, el sentirse ajeno y sólo. La falta de un sentimiento de proxemia.

Me invade un sentimiento de dolor, de pensar en lo opuesto a esta relación proximidad y confianza, que más o menos se experimenta en este momento. El daño físico o simbólico a distancia, la distancia entre un fusil y un cuerpo, entre una bomba y una ciudad, o la distancia simbólica que colocamos, en tanto que muro que nos separa de la humanidad del otro, al hacer daño. La separatividad es nuestra principal tragedia, cuán lejos de la posibilidad de un sentimiento de unidad con todo, descrita por algunas disciplinas espirituales.

Hermoso ejercicio. Tiene que ver con el reconocimiento. Reconocer corporalmente el nombre de cada uno, nombre, primer signo de identidad ante un grupo. Al representarlo, todos juntos están haciendo un acto de reconocimiento.

A: si por ejemplo no cruzan las piernas como lo hizo él, le quitaron la “z” y le pusieron una “S”.

A cada vez, como en los ejercicios de memorización de varias palabras, deben hacer uno tras otro el nombre de los que han pasado.

A dice “qué memoria tan chévere”.

En un momento le toca a uno de los chicos, , él dice que aún no sabe cómo decirlo, que luego.

Después, uno de ellos hace uno un poco complicado, con media luna y voltereta. En medio del ejercicio, uno de sus compañeros le manda una patada en sus partes nobles. (nadie lo percibe).

A: el nombre es propio, no lo que le diga el compañero, el movimiento es propio.

A: deben ser cuidadosos en la imitación de cada nombre. Observar bien, imitar adecuadamente.

A: nos tenemos que aprender cuatro nombres más. Rayos, como es el tuyo, (lo imita) sí es así? De nuevo están haciendo el nombre muy a la carrera sin imitarlo bien.

- 5) Termina el ejercicio de los nombres. Pasan a caminar de nuevo. Hacen una fila. La primera persona de la fila da la pauta.

Dejan la fila y siguen la música con saltos y corriendo. Luego, de nuevo, la fila del liderazgo.

Después de otra corta salida, están preparando por subgrupos unas coreografías, a partir de los nombres de cada integrante de los grupos.

Ve la coreografía que está organizando uno de los grupos. Se ve que disfrutan mucho realizándolo y logrando culminar su preparación. Entra otro grupo al salón, igual de sonrientes todos. Uno de los chicos actúa como líder. No parecen ponerse de acuerdo entre los dos

Pienso: cómo haría mi nombre? Tendría que hacer... como si se desplegaran alas...

Ve que el ejercicio también desarrolla la observación y la atención frente al otro, esto permite *descentrarse*. Reconocer al otro implica un descentramiento. Es interesante que este descentramiento, generalmente trabajado en psicología desde una perspectiva individual cognitiva, sea un ejercicio colectivo.

No es casual que somaticemos el estrés y los dolores del alma en el cuerpo. Cómo se da esa conexión?

Aquí está en juego el tema del liderazgo, y saber seguir ese liderazgo, es decir, seguir la pauta. Más que la “obediencia”, que significa, en su cara positiva, ser capaz de seguir normas, en este caso es más bien la posibilidad de seguir a un líder. Lo que hace el líder debe tener un sentido.

La falla básica, pasamos nuestra vida tratando de llenarla...

Pienso en el término “danza profunda”, que va a las estructuras inconscientes, raíces de la corporalidad, a los fundamentos de esa corporalidad. De dónde surge el movimiento?

Este ejercicio implica organización y trabajo en equipo. El trabajo de poner en conjunto las diferentes ideas y con ellas crear algo nuevo, cada uno aporta su nombre, su identidad, para hacer algo nuevo. Esto debe poderse “mostrar”. Esto último implica “echarse al agua”, pero todo el trabajo anterior permitió generar el ambiente

hombres y las dos mujeres. Una de ellas se cruza de brazos. Finalmente están empezando a ponerse de acuerdo.

Entra A, y pregunta: Ya?? Ellos, todos al tiempo dicen: Nooooo!!! Uno de ellos, el líder, dice: tengo una idea! Le dice “nooo”, ríen, no le dejan hablar, al final logra expresarla y siguen.

Viene la presentación de la coreografía de cada uno de los grupos. Aplausos.

A le pide que caminen de nuevo, Stop. Hacen un círculo, que se va cerrando, agradece.

adecuado y los lazos entre ellos para que esto se hiciera posible.

Hacerle resistencia al líder... activa o pasiva...