



## &lt;Artículo&gt;

## Entrar en relación y aprender juntos a partir de la descolonización de los cuerpos

Sara-Victoria Carrasco-Segovia

Fecha de presentación: 18/11/2014

Fecha de aceptación: 21/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

## //Resumen

Este artículo nace a partir de la experiencia que me ha significado compartir e investigar con profesores/as de arte en formación en una Universidad pública en Chile, durante el trabajo de campo. Esta etapa buscaba conocer, mediante un proceso de reflexión permanente y desde las propias experiencias de los/as sujetos, de qué manera iban construyendo sus corporeidades y acciones performativas a partir de las prácticas y discursos en torno al cuerpo que se emplean dentro de su formación. Para esto, se realizó un estudio de caso colectivo, que contó con la presencia de ocho estudiantes de entre 20-27 años. A partir de aquí, este artículo propone la idea de abrir espacios a la voz del alumnado y a los pequeños relatos, para construir en esa dirección, conocimientos en relación que ayuden a repensar la presencia del cuerpo dentro de la educación formal y las prácticas educativas. Se trata de abrir espacios a otros modos de entender las prácticas pedagógicas desde el cuerpo, entendiéndolo como espacio de experiencia y desde donde se construyen conocimientos. En definitiva, se busca aceptar y respetar las subjetividades de los/as sujetos para propagar en los/as jóvenes un rol protagónico frente a su proceso de formación. Finalmente, se persigue hacer visible lo invisible dentro de la educación.

## // Palabras clave

Cuerpo, corporeidad, acciones performativas, educación, experiencia.

## // Referencia recomendada

Carrasco-Segovia, S. V. (2015). Entrar en relación y aprender juntos a partir de la descolonización de los cuerpos. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 80-93. DOI: 10.1344/reire2015.8.2825

## // Datos de la autora

Sara-Victoria Carrasco-Segovia. Universidad de Barcelona, España, [s\\_carrasco\\_s@msn.com](mailto:s_carrasco_s@msn.com)

Sara-Victoria Carrasco-Segovia. *Entrar en relación y aprender juntos...*

*“La vivencia de nuestro propio cuerpo es lo que da sentido a ser y estar en el mundo, porque es desde nuestro cuerpo como lugar del sentir, desde donde podemos dar forma a nuestras experiencias y entrar en relación con los otros”*  
(Piussi, 2006, p.19).

## 1. Introducción

La experiencia descrita en este artículo, correspondiente a la etapa de trabajo de campo y a los significados que se construyeron a partir de un proceso de reflexión permanente desde las propias experiencias de los/as sujetos, está enmarcada en mi proyecto de investigación doctoral, aún en etapa de desarrollo, titulado provisionalmente *Construcción de la corporeidad y acciones performativas de las y los docentes de arte en formación dentro del proceso educativo universitario chileno*.

Este estudio se basa en comprender de qué manera un grupo de estudiantes (profesores/as en formación), compuesto por cinco mujeres y tres hombres de entre 20-27 años de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales, en una universidad estatal y pública en Santiago de Chile, van construyendo sus corporeidades y acciones performativas a través de las diversas prácticas pedagógicas y discursos que se emplean dentro de su proceso formativo. Dichas prácticas y discursos, a su vez, condicionan inevitablemente las múltiples identidades subjetivas que construye cada estudiante y la manera en que estos/as darán forma a su(s) perfil(es) como futuros/as docentes de arte.

Algunas de las prácticas pedagógicas que aún se llevan a cabo dentro de la educación formal chilena podrían estar provocando –consciente o inconscientemente– el enmudecimiento del cuerpo al dejar de lado tanto la incorporación del movimiento, el contacto cuerpo a cuerpo, la experiencia, las emociones y el tacto, como el estudio, el análisis reflexivo sobre nuestro cuerpo y las múltiples posibilidades que de este se desprenden para la educación y las prácticas pedagógicas.

Tal como ha ocurrido en muchos otros muchos ámbitos, el poder religioso de tipo patriarcal ha impuesto en Chile su visión en la concepción negativa del cuerpo en detrimento de la libertad de las personas (Berbel y Pi-Sunyer, 2001) y se ha posicionado de manera histórica dentro de las instituciones educativas tradicionales formales, en especial, durante los largos años de dictadura militar. Esto ha ido originando que a lo largo del tiempo algunos/as profesores/as tengan un especial interés por mantener el cuerpo del alumnado controlado, con la finalidad de potenciar el aprendizaje intelectual y de subordinar los cuerpos de los/as educandos/as al intelecto. De esta forma, el cuerpo, desde una perspectiva tradicional, se convierte en la mayor distracción de los/as educandos/as dentro del proceso educativo y en el objeto negativo de la pedagogía, potenciándose así una especie de silenciación de los cuerpos que cede un lugar privilegiado a las mentes, tanto en los discursos como en las praxis pedagógicas (Planella, 2006) y sitúa los discursos educativos dentro de la contraposición mente/cuerpo.

En Chile, la pedagogía tradicional y formal se ha ido constituyendo como formadora de cuerpos normativos a través de numerosas prácticas correctivas, habituales y naturalizadas como, por



ejemplo, el uso obligatorio de uniformes, formaciones y ejercicios de distancia sobre el alumnado antes de entrar a clases, la entonación del himno nacional, la presencia de un inspector adaptado exclusivamente para regular el orden y la disciplina durante los recreos u horarios de esparcimientos, la arquitectura y disposiciones espaciales de las escuelas, aulas y mobiliarios, etcétera. Estas prácticas naturalizadas aún se observan en la mayoría de los establecimientos escolares y tienen como único objetivo someter a los cuerpos a través de técnicas de vigilancia, normalización, clasificación y totalización a fin de mantener el control y dominio de todos los agentes que conforman la institución.

El hecho de que mantengamos, hasta el día de hoy, la mayoría de estas prácticas naturalizadas hasta el punto de invisibilizarlas haciéndolas parte de nuestra cotidianidad, nos sitúa en un estado de realidad paralela y detenida en el tiempo, como si aún permaneciéramos bajo ese alero de la norma militar y dictatorial (Vigarello, 2005) que, durante años, se convirtió en el objeto negativo de la pedagogía, silenciando los cuerpos, las diferencias y la heterogeneidad. Tal como plantea este autor, a primera vista, el discurso militar y el modelo de rectitud del soldado parecieran estar algo alejados de la pedagogía, sin embargo, el hecho de que todavía se lleven a cabo este tipo de prácticas dentro de algunas instituciones educativas, nos habla de que aún en la educación se persigue el orden, el silencio, la disciplina y la inmovilidad correctora que estas representan.

Frente a todas estas prácticas llevadas a cabo en instituciones educativas, cubiertas aún por una capa gruesa de visiones heredadas del positivismo, es necesario que el profesorado y el alumnado mantengamos una actitud crítica, reflexiva y activa frente a esto. Es por esto por lo que la idea de pensar una pedagogía que pueda deconstruir esta colonización de los cuerpos, desestabilizar la dualidad entre cuerpos y pensar en nuevas formas de convivencia corporeizada (Planella, 2006), puede abrir los constructos para la aceptación de los/as otros/as y de nuestro propio cuerpo en el mundo.

Es por esta razón por lo que he decidido entrar al campo, al interior de una universidad pública especializada en formar profesorado, pues, es en nuestra formación inicial como futuros/as docentes, donde debemos comenzar a realizar cambios para no transformarnos en reproductores de prácticas heredadas históricamente, ya que su repetición o evasión, no solo consolida el uso de estas prácticas dentro de las instituciones educativas, sino que también las reafirma.

La experiencia de compartir e investigar con las y los estudiantes durante mi etapa de trabajo de campo, abrió espacios para aprender juntos, construir nuevos significados, conocernos y reconocernos en el otro, buscando de manera ambiciosa, poder abrir espacios a la *voz al alumnado* (Fielding y Rudduck, 2002) dentro de la investigación, aumentar las posibilidades de protagonismo en su proceso de formación, e identificar cuándo y de qué manera participan estos/as futuros/as profesores/as en la gestión sus proyectos corporales. No obstante, aun cuando esta etapa puede haber abierto un posible espacio de escucha al alumnado y haber fomentado, de una u otra manera su presencia activa, el abrir espacios a la voz al alumnado, tal como proponen dichos autores, no puede reducirse simplemente a este tipo de canales institucionales más o menos formalizados ni a la simple participación o representación del alumnado en algunos aspectos de su vida educativa a través de una investigación. Debe hacer

referencia a todas aquellas iniciativas democráticas que estén dirigidas a aumentar el protagonismo de las y los estudiantes en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de su vida educativa (Susinos, 2012), ya sea escolar o universitaria.

En definitiva, este artículo pretende dar cuenta de una pequeña parte de lo que significó este viaje de constantes tránsitos, cambios y recolocaciones con los que tuve que encontrarme una y otra vez en esta etapa de reflexión permanente que significó el trabajo de campo. Y, por esto, aclaro desde un principio que no pretende ser un manual de lecciones sobre actuaciones pedagógicas “adecuadas y/o erróneas” que otorgue soluciones milagrosas a problemas o a desigualdades aún presentes en la educación, sino más bien un espacio dialógico, imperfecto y en constante construcción desde el cual poder reflexionar y analizar en conjunto con otros.

### 1.1 Concebir el cuerpo como espacio de experiencia y desde donde se construye conocimientos.

Dentro de este proyecto de investigación es muy importante el rol que cumple la experiencia, la necesidad y pertinencia de partir de cada historia personal para entender la mía y la de los/as otros/as, pues tal como plantea Touraine, “la idea de sujeto tiene sus raíces en la experiencia vivida” (1997, p.91). Es por esto por lo que, dentro de la etapa de trabajo de campo, la mayor parte de la recolección de evidencias se fundamenta en entrevistas de desarrollo que se basan en el diálogo y en la narración de experiencias, a fin de hacerlas dialogar y ponerlas en relación con las diversas interrogantes que guían este estudio. Es decir, se busca conectar de manera explícita y como parte del proceso de investigación, lo personal con las dimensiones o las fuerzas culturales y sociales que están presentes en cada relato. La experiencia como una forma de teorizar, reflexionar y aportar dentro de una investigación, legitimando al mismo tiempo, nuestras propias vidas y produciendo conocimientos y significados que, tal como diría Fernando Hernández, es el sentido primero de la investigación. Esto sitúa a los/as estudiantes como agentes de su propia vida y no como víctimas de un determinado sistema educativo o de una cultura corporal hegemónica que hace del cuerpo un terreno privilegiado para la subordinación social (Esteban, 2004).

Al sugerir el apartado *concebir el cuerpo como espacio de experiencia y conocimiento*, es necesario referirse a ambos conceptos largamente descritos por diversos autores y discursos pedagógicos, tanto críticos como feministas. Primeramente, la noción de experiencia recorre los discursos feministas como uno de los conceptos claves dentro de estas teorías, otorgándole especial importancia a las experiencias de las mujeres dentro de la producción de conocimiento. En estos terrenos, retomo la noción que propone Rosi Braidotti (2004), quien concibe la experiencia del cuerpo propio para romper con los lazos falocéntricos que aún regulan la existencia de las mujeres a fin de desarticulan dichos sistemas androcéntricos para habitar y trascender los lugares que siempre le fueron expropiados. Es decir, hace referencia a una experiencia crítica, que a su vez permite descubrir nuevas modalidades de existencia, de crear y de comunicar el conocimiento.

Por otro lado, Gadamer (1977), fundador de la escuela hermenéutica, propone una noción de experiencia que se remite a un proceso que supone una negación de lo que hasta ahora



sabíamos, ya que para él, toda experiencia es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos. Estamos, no obstante, ante una negatividad referida a una negatividad productiva, que da lugar a un nuevo saber. Sin embargo, en ocasiones, la experiencia también puede ser una recuperación de lo viejo, algo sabido pero no olvidado que irrumpe con fuerza. Esto supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive. Una experiencia es en la medida en que no te deja indiferente, en que te implica, te afecta, te marca y te deja huella. La experiencia se hace en la medida en que hacemos de ese acontecimiento una experiencia, al parar y pensar en lo que significa para nosotros, produce un nuevo significado y un nuevo saber.

Es importante recordar que toda experiencia es experiencia de un cuerpo y experiencia del cuerpo. Por tanto, "experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia y desde la singularidad" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.25).

Desde estas rutas, que me hablan de la experiencia como un proceso crítico y reflexivo capaz de crear y comunicar conocimientos, producir significados y saberes, conecto con la noción de conocimiento que retoma Elizabeth Ellsworth (2005) de Briankle Chang y Jacques Derrida, como un proceso interminable y como algo no resuelto, que hace posible, también, lo no resuelto. No obstante, Derrida no se refiere únicamente al carácter ambiguo o interpretable que podría otorgársele al conocimiento y a la enseñanza, sino también a su carácter indeterminable, postulando, de este modo, que existe cierto carácter irresuelto en la enseñanza y en nuestro quehacer docente.

Por tanto, al sugerir esta noción del cuerpo como espacio de experiencia y de conocimiento, me refiero a la necesidad de entender el cuerpo como el lugar desde donde se articula una educación relacional y en primera persona, que permita intensificar nuestra relación con el mundo a través de nuestras experiencias y mediante el abandono de las estrategias rectilíneas del hacer y de comprender el conocimiento como una acumulación de saberes académicos. Aceptando una postura que conciba al cuerpo dentro de un escenario de fronteras cambiantes y que comprenda que existen tantas miradas y/o proyectos de corporeidad como personas encarnen sus cuerpos, se posibilita que los/as estudiantes construyan de manera autónoma tanto su proyecto corporal como sus conocimientos a través de la comprensión de su propia experiencia, orientándolos hacia donde lo crean más necesario. La pedagogía debe ayudar a educar el cuerpo vivido de los/as sujetos, que ha sido dirigido durante años, a mantener un cuerpo con un estándar de belleza y a seguir unos cánones estéticos establecidos socialmente, favoreciendo la experiencia y la reapropiación del cuerpo saqueado.

## 2. Objetivos

Este artículo expone una temática relativa a la investigación y la innovación en el ámbito educativo desde otros enfoques no hegemónicos, concibiendo las prácticas educativas como experiencias corporeizadas, revelando nuevas formas de entender la pedagogía como espacio dialógico y rompiendo con las nociones tradicionales que se han apoderado de la educación. Es por esta razón por lo que este artículo pretende:

- Primeramente, dar cuenta de un proceso de indagación basado en la experiencia e historias personales, proponiendo un estudio donde los/as sujetos asuman un rol protagónico frente a las diversas prácticas y discursos que conforman su proceso formativo, hablando de lo que no se suele hablar dentro de las instituciones educativas y expresando lo que no se suele decir por miedo. Se trata de hacer visible lo invisible en la educación y las prácticas pedagógicas que forman a estos/as futuros/as profesores/as de artes visuales.
- Proponer un análisis en torno a la presencia y al rol que cumple el cuerpo dentro del proceso educativo formal chileno, y a la agencia que podría tener dicha formación universitaria, sobre la construcción y transformación de las corporeidades y acciones performativas de las y los profesores de artes visuales en formación.
- Invitar a todos/as los/as docentes e investigadores/as a asumir nuestro rol de manera activa y política, teniendo una actitud crítica frente a diversas prácticas y discursos educativos herederos del positivismo y de visiones heteronormativas sobre los cuerpos, donde la imagen del profesor/a y el/la estudiante se sustenta sobre posiciones absolutistas y subordinadas y, donde las prácticas educativas invisibilizan e intervienen los cuerpos con prohibiciones u obligaciones de ser, estar o hacer, basadas en prototipos preestablecidos.
- Proponer la idea de abrir espacios a la voz del alumnado dentro del proceso educativo, sin buscar dominar ni colonizar el proceso de constitución de sus corporeidades y la construcción de sus conocimientos, permitiendo así que el alumnado pruebe, se equivoque, construya y deconstruya una y otra vez, con el fin de reanudar el proceso cuantas veces sea necesario.
- Abrir espacios a otros modos de entender las prácticas pedagógicas tradicionales formales y la construcción de conocimiento a partir de las siguientes ideas: concebir el cuerpo como espacio de experiencia y conocimiento; aceptar y respetar las subjetividades de cada sujeto corporeizado; y establecer relaciones descolonizadoras dentro del proceso educativo.
- Y, finalmente, pensar la educación desde otros lugares, a fin de propagar en las y los jóvenes el sentido de libertad de sí mismos/as, acercar al alumnado al saber mediante la consideración de sus propias experiencias y permitir que ellos/as puedan dirigir sus energías y proyectos corporales hacia lo que desean, con el fin de que desarrollen las capacidades personales necesarias para lograr moverse en el mundo con libertad.

### 3. Metodología

Me interesa enfocar este apartado más a la experiencia de investigar con los/as jóvenes estudiantes (profesores/as en formación), que hablar sobre el estudio de caso en sí mismo, no obstante, a modo de contextualizar la metodología de acercamiento al campo, haré una breve explicación de esta.

Escogí realizar un *estudio de caso colectivo* (Stake, 1995) porque busco comprender un problema amplio mediante unos casos que iluminen el problema y las condiciones que no solo afectan a los casos seleccionados, sino también a muchos otros profesores/as de arte en formación. Un estudio de caso que contó con la presencia de una colectividad entre los posibles, un grupo de ocho estudiantes compuesto por cinco mujeres y tres hombres de entre 20-27 años. Cada uno de ellos/as actúa como un medio para poder responder al problema que en conjunto representan, por tanto, es necesario identificar tanto lo común como lo particular de cada caso estudiado, considerar cada historia y tomar en cuenta cada contexto social, cultural, político, religioso y socio-económico. No obstante, de ninguna manera pretendo conseguir o mantener algún tipo de representatividad con respecto a estos casos.

El estudio de caso es un tipo de análisis que tiene sus raíces en los estudios de campo de los etnógrafos y que se vio impulsado a principio de los años setenta frente a la necesidad de "permitir investigar el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general y lo uniforme" (Vázquez y Angulo, 2003, p.15). Realizar un estudio concreto de algún hecho, incidente o grupo específico, abre la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, ya que al documentar esta especificidad se puede conectar con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el informe (Walker, 1983).

En relación con el tipo de estrategias de recogida de datos que necesité al momento de ingresar al campo, se encontraban: *el diario de campo*, que funcionó como principal instrumento de registro periódico del proceso de investigación desde los primeros días de acercamiento al campo e incluso antes de entrar propiamente en este; *la observación directa*, tanto dentro como fuera del aula, así como un amplio registro de la realidad observada que incluyera todos los aspectos del contexto; *entrevistas en profundidad*, que se centraban en la experiencia y en lo que podía emerger de las narraciones de cada sujeto, buscando el desarrollo de los temas desde una opinión propia y personal, basada netamente en sus experiencias personales; y finalmente, para concluir mi etapa de trabajo de campo, una vez acabadas las entrevistas personales en profundidad, realicé la grabación de dos *focus group* con la finalidad de poder observar las cosas que aún podían mantenerse invisibles y visibilizar los discursos corporales que se encontraban implícitos en cada sujeto. Estos últimos, a su vez, ayudaron a contrastar, debatir y replicar las opiniones personales con el resto de sus compañeros.



### 3.1 ¿Por qué investigar la experiencia con los/as estudiantes?

Durante mucho tiempo, la experiencia ha sido un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1974), pues siempre se ha relacionado con la ausencia de razón, apegada al afecto, al interés personal, a lo abstracto y a lo poco racional. Por tanto, tal como lo han planteado autoras como Ellsworth (2005) y Gore (1996), esto siempre ha causado un choque con el ámbito académico al no ser considerada como un modo de investigación válido para la ciencia. No obstante, la entrada de las mujeres en el mundo académico, público, profesional y científico, ha provocado un cambio de paradigma que ha puesto en evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 16). Es a través de nuestra forma de estar en el mundo y de nuestras experiencias como podemos leer e interpretar lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los/as otros/as sujetos y los discursos que otros sujetos comparten con nosotros.

Cuando la enseñanza actúa como el molde donde deben encajar los/as sujetos e ignora que los/as estudiantes tienen cuerpos con historia y experiencias que encierran conocimientos y saberes corporales, se percibe a los/as sujetos más como “una sucesión de una unidad que como a un conjunto de experiencias únicas e irrepetibles” (Schön, 1998, p.12). Es por esto por lo que apuesto por un rol de investigadora y de docente que sea diferente, que tenga en cuenta las subjetividades de los/as jóvenes y que preste atención a las construcciones singulares de relación que pueden establecerse con ellos/as, posibilitando comprender qué significados se construyen y cómo se construyen mediante la experiencia de cada uno. Es en esa relación donde el cuerpo, nuestro ser en el mundo, representa la experiencia social y cultural, ya que es a partir del cuerpo que se está presente, se experimenta, se vivencia el mundo y se significa lo vivido (Ruiz, 2010). Es por esto por lo que me interesa rescatar una forma de investigación que haga posible hablar de lo que no se suele hablar dentro de las instituciones educativas formales, expresar lo que no se suele decir por miedo, hacer visible lo invisible en las relaciones educativas y las prácticas pedagógicas que forman a estos/as futuros/as profesores/as de artes visuales, explorar lo que no es fácilmente explorable porque se mantiene desde el ocultamiento y abrimos a reflexionar, analizar y cuestionar lo que nos cuestiona. En definitiva, tal como plantean José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010):

Conectar con la experiencia propia de ser docentes e investigadores, aceptando el vacío de no entender primero, de conectar de algún modo con algo que se ha vivido, de reconocer la experiencia de investigar como un movimiento interno que pasa por las vicisitudes de la pérdida y la desorientación. Es decir, aquella investigación que se pregunta y se repregunta, que se plantea como una búsqueda, como un rebuscar [re-search], no como un problema por solucionar, sino como un misterio de profundizar (p.17).

Es una invitación a posicionarnos como profesores/as, y/o futuros/as profesores/as, desde los territorios de la educación misma y de nuestro quehacer pedagógico, es decir, desde una experiencia personal que nunca es la misma, que no se puede controlar, que es subjetiva y desestabilizante, pues depende siempre de un encuentro corporal con las

personas, que necesita alimentarse e inspirarse en otras maneras de conocer, de construir los conocimientos, de preguntarse y de entender la realidad. Asimismo, presupone aceptar que investigar significa transitar por una posición constante de no saber (Hernández, 2011).

Un trabajo con jóvenes, que tenga en cuenta sus corporeidades, subjetividades, experiencias, situaciones, historias, conductas y discursos en torno a las relaciones y saberes que establecen tanto dentro como fuera de una institución educativa, requiere paciencia y diversas maneras de estar y de escuchar a los/as estudiantes (Hernández, 2011). Se trata de un ejercicio necesario de reflexividad en torno a cada historia singular y diferente que nos regalan y, en torno al proceso de relación singular que establecemos con cada uno de ellos/as.

Tratar de rescatar la experiencia de los/as estudiantes, su relación e interpretación con el mundo y su actividad fuera y dentro de la institución educativa, "es una postura epistemológica, metodológica y política que nos lleva a percibir los conocimientos adquiridos no desde el lado de las carencias" (Hernández, 2011, p.8), sino entendiendo a estos/as jóvenes como agentes y no como víctimas, lo que supone, por tanto, no ocultar sino mostrar y contextualizar las contradicciones y conflictos, en definitiva, la complejidad de las diferentes experiencias. Se busca considerar la experiencia concreta de cada uno/a de los/as estudiantes, procurando no "homogeneizar o convertirlos en seres pasivos y evitando la victimización" (Esteban, 2004, p.31).

Este modo de investigar requiere una metodología que tome en cuenta los relatos, historias, conductas y discursos en torno a las experiencias de los/as jóvenes con los saberes que están construyendo en la Universidad, pues cada uno de estos/as estudiantes, es un conjunto de narrativas e imaginarios construidos socialmente a partir de sus propias experiencias e historias pasadas dentro de este contexto social, cultural y político específico, donde tanto la construcción de sus corporeidades y acciones performativas, como la forma de vestirse, las preferencias musicales, los gustos artísticos y visuales, están apoyados fuertemente en esto. Tal como plantea Murray (1999), las narraciones no son ideas propias que emergen de manera individual de cada sujeto, aun cuando lo parezcan; son creaciones sociales construidas en relación dentro de un contexto repleto de narraciones que hacemos nuestras y las aplicamos diariamente para relacionarnos.

Para autores como Fernando Hernández y Montserrat Rifà (2011), la emergencia del relato de la experiencia narrada y corporeizada como fuente de saber y conocimiento, puede asociarse al giro narrativo y autobiográfico que comenzó a finales de los años setenta en las ciencias sociales. En este giro narrativo, diversos investigadores (Bruner, 1987; Clifford y Marcus, 1986; Geertz, 1989; entre otros) comenzaron a aplicar la idea de que la gente estructura su experiencia a través de historias y que nos constituimos en relatos, no solo en las operaciones mentales. Son precisamente estas narraciones de nuestros propios cuerpos las que nos llevan a entrar en contacto con los/as demás, pero al mismo tiempo nos diferencian del resto con aquello que nuestra corporeidad es capaz de transmitir, de decir y de construir a través de sus propios discursos (Planella, 2006). No hay narrativa sin sujetos,

sin experiencia, sin relación. La “investigación es en sí misma una experiencia, y por tanto, un lugar desde el que lo vivido se revisita en compañía” (Porres, 2011, p.15).

#### 4. Discusión y primeros acercamientos

Al tratarse de un escrito que emerge de un estudio que aún está en desarrollo y que, por tanto, aún no arroja resultados definitivos sino más bien acercamientos provisionales de un análisis de evidencias en curso, construiré este apartado mediante una serie de reflexiones generales sobre la experiencia que me ha significado este proceso de diálogo permanente construido desde las propias experiencias de los/as sujetos. Para esto, presentaré dichas reflexiones de un modo más estructurado y ligadas a los objetivos planteados previamente.

El proceso de indagación descrito, basado en la experiencia e historias personales, al poner su foco en los/as sujetos y en los microrrelatos frente a las diversas prácticas y discursos que están conformando su proceso formativo, ayudó a generar a lo largo de toda la etapa de trabajo de campo, una relación cercana con cada uno/a de los/as sujetos. Favoreció un proceso en el que tanto yo como investigadora como ellos/as, participamos activamente de manera conjunta para ir dando respuestas a las diversas interrogantes que forman este estudio, a través del diálogo y la reflexión permanente. Estos encuentros, que tenían como eje central la experiencia, pretendían que los/as estudiantes ejercieran un posicionamiento activo y crítico frente a los diversos discursos y prácticas que manejan en torno al cuerpo y que han ido adquiriendo día a día mediante la educación que reciben tanto de manera formal, en la escuela y en la Universidad, como de manera informal, a través de su familia y amigos. Se trata de discursos y prácticas que de algún modo agencian sobre su concepción de cuerpo/corporeidad y que van dando forma a sus múltiples identidades y subjetividades como futuros/as profesores/as de artes visuales. Este ejercicio de compartir continuo se basó principalmente en ser nosotros mismos y en construir desde nuestras diferencias, hablando de lo que no se suele hablar dentro de las instituciones educativas y expresando lo que no se suele decir por miedo. Se buscaba hacer visible lo invisible en la educación.

Cuando comenzó la etapa de trabajo de campo, la totalidad de los/as estudiantes desconocían el término corporeidad y su significado, y tampoco recordaban haber tenido algún tipo de contacto con estudios relativos al cuerpo o a sus múltiples connotaciones y/o posibilidades durante la época de escuela o actualmente en la Universidad. Sus experiencias escolares se reducían a actividades físicas y de tipo recreativas con el cuerpo, enmarcadas específicamente en lo deportivo, en la salud física y/o en la biología, mientras que algunas experiencias universitarias a lo largo de su carrera se relacionaban mayormente con la idea del cuerpo como soporte artístico. Todos ellos/as, sin excepción, declararon no haber tenido nunca la posibilidad de reflexionar en torno a esto dentro de su formación, constituyéndose de esta manera, en portadores de manifestaciones sociales, culturales e imaginarios concretos (Freedman, 2006) donde sus cuerpos pasaron a ser únicamente la apropiación de representaciones corporales adoptadas como simples descripciones físicas de sí mismos.



De aquí surgieron múltiples nociones del cuerpo y corporeidad, entre las cuales emergieron que el cuerpo era entendido básicamente desde su dimensión física a través del movimiento y/o la educación física. Se revelaron una gran cantidad de discursos dualistas en oposición en torno al cuerpo como consecuencia de una larga tradición patriarcal, como público/privado, normal/anormal, natural/cultural y hombre/mujer que marcan fuertemente los actuales discursos que manejan estos/as futuros/as profesores/as de arte. Por otro lado, la inmovilidad o invisibilidad de los cuerpos emergió de manera latente como una herencia de la educación tradicional y militarista basada en el uso de prácticas de control y manejo sobre el cuerpo, marcando una gran influencia en la educación formal hasta el punto de trascender y convertirse en *técnica de poder pedagógico* (Gore, 2000) a través de la totalización, vigilancia, normalización, clasificación, regulación, uniformidad, entre otras. Se constató, también, que han ido aprehendiendo las acciones performativas principalmente a partir de la observación directa de sus profesores/as universitarios y, en algunos casos, de sus profesores/as de escuela. Estas se referían básicamente a movimientos de manos, uso de la voz, movimientos controlados dentro del aula y, sobre todo, a esa tendencia a establecer relaciones jerárquicas entre estudiantes y profesores/as como un medio de defensa frente a la inexperiencia de sus primeros acercamientos profesionales y que, con el tiempo, se van convirtiendo en sus zonas de confort.

Dentro de los relatos emergieron un sinfín de elementos que no solo tenían que ver con los diversos modos de agencias que ha tenido la educación formal sobre la construcción de sus corporeidades y acciones performativas, sino también sobre cómo esta educación ha determinado o movilizado los discursos e imaginarios a través de los cuales los/as jóvenes han construido sus posicionamientos frente a estos temas como futuros/as profesores/as de arte.

A lo largo de nuestros encuentros, de las constantes conversaciones e intercambios de experiencias tanto de ellos/as como mías, se fueron haciendo cada vez más conscientes que, durante su vida educativa, tanto escolar como universitaria, solo han tenido acceso a la clásica experiencia del hacer con el cuerpo, y no la de reflexionar o construir desde este. Esto les permitió no tan solo visibilizar, sino mirar desde otros territorios los procesos y prácticas pedagógicas que estaban viviendo actualmente durante su formación. Lo que sucedía ahí era que los/as estudiantes iban asumiendo un rol más activo, un posicionamiento crítico y político frente a prácticas y discursos que tenían naturalizados y que representaban fundamentos positivistas y heteronormativos sobre los cuerpos. Estos diversos posicionamientos y discursos construidos se iban mostrando de manera explícita, a través de relatos hablados, pero también de una manera implícita, mediante relatos y narrativas de sus propios imaginarios corporales a través de sus movimientos, formas de vestir, miradas, gestos, etcétera. Lo que estaba sucediendo era que, mediante la investigación, se estaban abriendo espacios a la voz del alumnado dentro de una relación educativa que no buscaba dominar ni colonizar sus territorios. Estos posicionamientos que emergían, desde la práctica del visibilizar, "fueron activando, paulatinamente, la práctica permanente e intencionada del reflexionar" (Martínez, 2011, p.129).

Pues bien, trabajar con la experiencia de los/as sujetos requiere preguntarse también por los sentidos y los sinsentidos de los procesos educativos (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Ello supone una pregunta especialmente necesaria dentro de las instituciones educativas formales, ya que el sistema escolar chileno se ha centrado en la búsqueda de un régimen certero mediante el uso de métodos productivos y eficaces para "todos" los/as estudiantes, en pos de perseguir la

garantía de resultados efectivos determinados por mediciones estandarizadas. Todo esto ha ido guiado de una primordial y substancial intención, a saber, la de mantener un estatus de calidad medido bajo los valores de un sistema universalizador que busca en sus estudiantes la acumulación de conocimientos enciclopédicos. Un sistema caracterizado por ser segregador y mercantilista, que ha convertido a las instituciones educativas en empresas donde la formación es una mercancía y el estudiante un consumidor. Estamos ante un sistema, tal como plantean dichos autores, que no está preparado para afrontar lo que realmente hay detrás de cualquier experiencia educativa: el carácter de lo imprevisto, variable, ambiguo, errático e incierto, las significaciones subjetivas y construcciones singulares.

Estas primeras reflexiones me ayudan a ir descubriendo y entendiendo que es urgente abrir espacios a otros modos de entender tanto las prácticas pedagógicas tradicionales formales como la construcción de conocimiento, así como entender el cuerpo como un espacio de experiencia y desde donde, tanto estudiantes como profesores/as, podemos construir conocimiento. Se trata de aceptar y respetar las subjetividades de cada sujeto corporeizado y establecer relaciones descolonizadoras dentro del proceso educativo. Se busca concebir la presencia de educadoras/es y estudiantes como cuerpos en acción que se movilizan para construir itinerarios educativos diferentes y descartar que la educación sea únicamente el resultado de contenidos instructivos proporcionados en instituciones formales, entendiendo que la educación es un proceso que va más allá de las aulas.

En definitiva, se persigue pensar la educación desde otros lugares para que los/as jóvenes encuentren el sentido de libertad de sí mismos, se acerquen al saber mediante la consideración de sus propias experiencias y puedan dirigir sus energías y proyectos hacia lo que más deseen, con la única finalidad de que logren desarrollar las capacidades necesarias para lograr moverse en el mundo con libertad.

## <Referencias Bibliográficas>

- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berbel, S. y Pi-Sunyer, M.T. (2001). *El cuerpo silenciado. Una aproximación a la identidad femenina*. Barcelona: Ediciones Viena.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. S. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40970444>
- Clifford, J. y Marcus, G. (Eds.) (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Editorial Morata.

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones de la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Esteban, M. L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Fielding, M. y Rudduck, J. (2002). *The transformative potential of student voice: confronting the power issues*. Trabajo presentado en la conferencia anual BERA, Inglaterra, UK. Recuperado de [http://www.learningtolearn.sa.edu.au/tfel/files/links/The\\_Transformative\\_Potenti.pdf](http://www.learningtolearn.sa.edu.au/tfel/files/links/The_Transformative_Potenti.pdf)
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En Popkewitz, T. y Brennan, M. (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Barcelona: Pomares- Corredor.
- Hernández, F. (2011). Investigar con los jóvenes para dar cuenta de sus relaciones con el saber. En F. Hernández (Coord.), *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria* (pp. 7-13). Barcelona: Esbrina Recerca.
- Hernández, F. y Rifà, M. (Coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, J. (2011). Cultura visual e imaginarios juveniles: Una investigación narrativa. En F. Hernández (Coord.), *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp.124-132). Barcelona: Esbrina Recerca.
- Murray, M. (1999). The stories natures of health and illness. En M. Murray y K. Chamberlain (Eds), *Qualitative health psychology* (pp. 47-63). Londres: Sage.
- Piussi, A. y Mañeru, A. (Coords.) (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo y Educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Porres, A. (2011). Sujetos que preguntan. En F. Hernández (Coord.), *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria* (pp. 14-18). Barcelona: Esbrina Recerca.

Sara-Victoria Carrasco-Segovia. *Entrar en relación y aprender juntos...*

Ruiz, M. (2010). *Experiencias de corporeidad en escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos* (Tesis doctoral, departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/21614>

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stake, R. E. (1995). *The art of Case Study*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Granada: Ediciones Aljibe.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimiento. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Coords.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp 42-82). Madrid: Narcea.

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

