

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CONVENIO CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
HUMANO - CINDE Y UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**INFORME TÉCNICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**EL CUERPO COMO EXISTENCIA BIOGRÁFICA:  
LOS SENTIDOS DEL CUERPO EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS**

**INVESTIGADORES:**

**VICTOR DAVID VALENCIA ARCILA  
ELIZABETH VALENCIA MEJÍA**

**ASESORA:**

**SOL NATALIA GÓMEZ VELÁSQUEZ**

**MEDELLÍN  
COLOMBIA**

**2018**

## El cuerpo como existencia biográfica: los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas



**Figura 1:** Taller 2. Actividad: Mándala colectivo. Fecha: Marzo de 2016

## Tabla de contenido

Resumen técnico: .....	1
Descripción del problema.....	1
Rastreo de antecedentes.....	11
Justificación.....	18
Objetivos.....	20
Ruta conceptual.....	20
Reivindicar la experiencia en la educación: notas sobre el significado del cuerpo como existencia biográfica .....	21
Resignificar el cuerpo en la infancia para pensar otra educación posible .....	37
Presupuestos epistemológicos.....	53
Metodología .....	57
Actores sociales participantes.....	57
Técnicas e instrumentos.....	58
Consideraciones éticas.....	60
Ruta para el trabajo de campo .....	61
Proceso de análisis de la información .....	62
Hallazgos y conclusiones.....	63
El cuerpo como existencia biográfica: Los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas .....	64
Resumen:.....	64
Situando el con-texto.....	65
Eficacia simbólica: la realidad del cuerpo imaginario .....	67
Infancia y religión: el verbo se hace cuerpo .....	68
Infancia en movimiento.....	68
Fabricación social del cuerpo femenino .....	70
Ideal estético que desdibuja la pluralidad del cuerpo .....	71
En procura de un cuerpo sano: ¿para quién? .....	73
Concepciones del cuerpo: construcción subjetiva y herencia colectiva .....	75
Sociedad y educación: el cuerpo desposeído del sujeto.....	76
Tejiendo la cotidianidad de la escuela.....	78

Maestros y maestras: dispositivos eficaces de normalización.....	80
Experiencia corporal: vivencias que reconfiguran la subjetividad.....	83
De los aprendizajes vitales: dolor y placer .....	85
Finitud: cimiento de toda pedagogía corporal .....	87
Sobre los aprendizajes simbólicos del cuerpo .....	90
Aproximaciones para una perspectiva de infancia de los niños y las niñas .....	92
Discusión.....	94
Los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas .....	94
Lecciones aprendidas: ¿qué le dice el cuerpo simbólico y la infancia a la educación? .....	95
Limitaciones y alcances: derribando muros y construyendo puentes.....	98
Hacia otros puntos de partida: el cuerpo .....	99
Productos generados .....	101
Referencias.....	102
Anexos .....	106

## Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Consentimiento informado padres, madres y/o adultos responsables.....	106
Anexo B. Consentimiento informado niños y niñas sujetos participantes.....	108
Anexo C. Guía de observación .....	109
Anexo D. Guías entrevistas no dirigidas.....	110
Anexo E. Planeación de los talleres.....	112
Anexo F. Guía relatoría de los talleres.....	117
Anexo G. Matriz de análisis de la información .....	119
Anexo H. Matriz de análisis de la información/ categorías y subcategorías .....	121

## Lista de figuras

	Pág.
Figura 1: Taller 2. Actividad: Mándala colectivo. Fecha: Marzo de 2016.....	ii
Figura 2: Taller 2. Actividad: Mándala colectivo. Fecha: Marzo de 2016.....	vii
Figura 3: Actividad: Entrevista no dirigida. Fecha: Marzo de 2016.....	viii
Figura 4: Taller 1. Actividad: Elaboración de bitácora de viaje. Fecha: Marzo de 2016.....	11
Figura 5: Taller 3. Actividad: Planeación juego de roles. Fecha: Marzo de 2016.....	20
Figura 6: Taller 2. Actividad: Cierre, exploración de aplausos. Fecha: Marzo de 2016.....	37
Figura 7: Taller 2. Actividad: elaboración cartografía corporal. Fecha: Marzo de 2016.....	53
Figura 8: Taller 3. Actividad: Dinámica de activación y expresión corporal: La orquesta. Fecha: Marzo de 2016.....	57
Figura 9: Taller 1. Actividad: Saludo internacional. Fecha: Marzo de 2016.....	63
Figura 10: Taller 1. Actividad: Autorretrato. Fecha: Marzo de 2016.....	76
Figura 11: Taller 1. Actividad: Saludo internacional. Fecha: Marzo de 2016.....	83
Figura 12: Taller 2. Actividad: Elaboración cartografía corporal. Fecha: Marzo de 2016.....	93
Figura 13: Taller 2. Actividad: Cartografías corporales. Fecha: Marzo de 2016.....	101

## Cuerpos plurales en su dimensión, en su ser y en sus sentidos...

**Infancia-s que logran ubicarnos en las diferentes formas de ser y en las posibilidades infinitas de la incertidumbre que otorga su existencia.**



**Figura 2:** Taller 2. Actividad: Mándala colectivo. Fecha: Marzo de 2016

**Alejandro 8 años de edad-** El que se concluye “loco”, de sonrisa pícaro, transita entre las múltiples posibilidades de su cuerpo explorador y los límites de sus cicatrices y “aporriones”.

**Samuel 9 años de edad-** El que ama su “enchurruscadito” cabello porque lo diferencia y lo divierte... él que reconoce su cuerpo como real posibilidad para estar con los demás.

**Salomé 7 años de edad-** Ella que en su pequeño cuerpo carga el mandato de una sociedad estilizada, la que se sabe en lucha permanente entre la moral, la ética y la cultura de su entorno... ella que supo llenarnos de respuestas y de nuevas preguntas.

**Laura 9 años de edad-** La que a pesar de su corta existencia refleja la efectividad del discurso de la salud con un pretendido equilibrio, una vitalista que decide hacer el esfuerzo por vivir y le apuesta a pensar con el corazón, ella que logra resignificar el sentido de alteridad.

**Samara 7 años de edad-** Ella con el ritmo de su acento y las aceleradas experiencias de su corta vida, desde el mundo de los recuerdos sabe hacerle duelo a la vida y con su alma en los pies brincar de alegría.

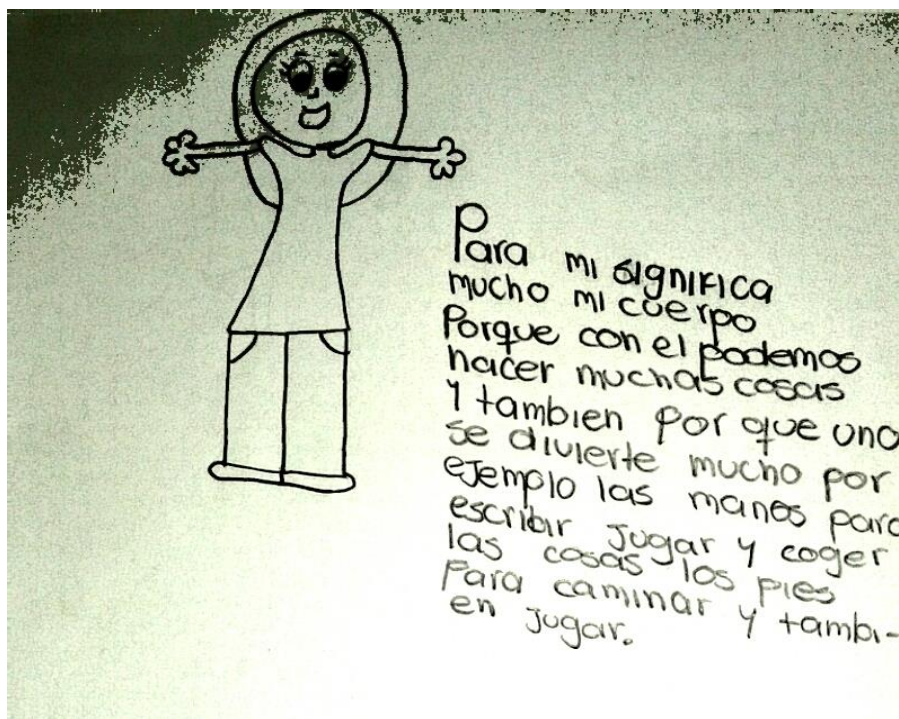
**Juan José 10 años de edad**- Él que lo atraviesa la biología de su piel, dualidad permanente de su cuerpo como sostén, de su piel como cubierta para poder estar, más que ser.

**Simón 8 años de edad**- Verlo es ver la vida en su inmensidad con sus brillos y sus desencantos, tantas huellas, tantos rastros en su corta existencia, la vida le enseñó a ser obvio, a pesar de su capacidad creativa, nuestra parte favorita de él también es su corazón cuando está alegre.

**Sofía 7 años de edad**- Ella que con sus ojos tímidos y llenos de pequeñas luces de esperanza, llenan de retos la educación, sus palabras invitan a ir más allá para comprender un contexto de complejas violencias que en siete años le ha enseñado a no ser.

**Violeta 9 años de edad**- La dulzura de su voz y la grandeza de su corporalidad, combinación mágica que le hace dudar de sí misma y a la vez reafirmarse, ella que le apuesta a su cuerpo como posibilidad para ser feliz.

**Dayana 10 años de edad**- Los contrastes de su vida y de su entorno la hacen viajar negando su niñez con el peso de la adultez, su cuerpo transita dejándose seducir por la alegría del juego y la timidez del rol adulto forzosamente aprendido.



**Figura 3:** Actividad: Entrevista no dirigida. Fecha: Marzo de 2016



## Resumen técnico:

### Descripción del problema

Discurrir sobre la existencia y en particular la humana, es atreverse a confrontar las diversas dimensiones que la constituyen y los permanentes intentos por comprenderla. Acercarse a la pregunta por la existencia conlleva obligatoriamente a considerar el cuerpo como atributo natural de la existencia biográfica del ser humano. Cuerpo, entendido “(...) como algo más que un conglomerado de partículas, órganos y elementos cuantificables y analizables con precisión y objetividad” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 60). Tratándose de un cuerpo que se va humanizando y configurando simbólicamente desde la experiencia subjetiva y social, un cuerpo que es preciso atravesarlo por el lenguaje, concebirlo en la interacción, representarlo narrativamente, significarlo en el espacio y el tiempo, comprenderlo; y, así, resignificarlo desde los sentidos dados por el acontecer y el devenir, por la vivencia cotidiana del ser en el mundo. Siguiendo a Bárcena y Mèlich:

El cuerpo, como biología, es pura materialidad y existe por sí mismo. Pero el cuerpo, en tanto que humano, es una *construcción simbólica* cargada de un sentido posible pendiente siempre de una nueva elaboración. Por eso el cuerpo permite hacer experiencia, nos transforma en seres humanos auténticamente creadores (2000a, p. 60).

De allí es posible afirmar que el cuerpo, se construye mediante procesos culturales que se simbolizan a partir de imaginarios, estereotipos y concepciones sociales que son heredadas históricamente; por eso ha sido estudiado, controlado, clasificado, regulado, escindido, limitado en la interacción y sometido hasta el punto de convertirse en un dispositivo de control social, un objeto a someter, a disciplinar, como si fuese otro yo, un alter ego al cual se le puede modificar, transformar y moldear de acuerdo con los estándares imperantes, impulsando a los sujetos a transgredir el cuerpo y con ello sus formas de ser en el mundo. Le Breton sostiene al respecto que los individuos buscan de esta manera “Cambiar el cuerpo para cambiar la vida” (1995, p. 158), la existencia.

En este orden de ideas, Foucault (2002, p. 126) se refiere metafóricamente al cuerpo como una máquina que se puede manejar, reprogramar, corregir, controlar, adiestrar y dominar; en otras palabras somos cuerpos manipulables, dóciles. Por tanto, gobernar y disciplinar el cuerpo no es más que imponer tiempos, movimientos, posturas y discursos que se incrustan en la subjetividad y que contrastan con los atributos asignados biológicamente, obligándolo a marchar al ritmo de las máquinas, la industria, la educación, la sociedad y los sistemas económicos que recuerdan la imperante necesidad del mundo moderno por unos cuerpos productivos, eficientes, útiles y consumistas; además de bellos, saludables y jóvenes. Es por lo anterior que el cuerpo no sólo es lugar de disputas y resistencias biológicas, culturales, políticas y éticas, sino que también representa y materializa la existencia encarnada del ser humano.

El cuerpo es asumido desde una perspectiva simbólica, no como un mero vehículo o la casa del ser, sino más bien el ser en su propia manifestación. Así es como la comprensión de la subjetividad requiere ser pensada necesariamente desde el cuerpo, en donde la relación con el mundo se presenta a manera de construcción histórica, social y cultural mediada por el lenguaje:

“(…) el cuerpo sólo existe cuando el ser humano lo construye culturalmente”, del mismo modo, “el cuerpo sólo cobra sentido con la mirada cultural del hombre” (Le Breton, 1995, p. 27).

Como premisa se tiene que la existencia humana es corporal, pero ese cuerpo no es exclusivamente material puesto que es un cuerpo que se expresa, siente, interactúa, piensa, se vincula, establece relaciones diversas con el mundo que le rodea y a partir de esas relaciones construye su propio mundo significativo que le sirve para dar sentido a la vida. Esto es un cuerpo como lugar de la identidad y la existencia humana, porque el cuerpo contiene una infinidad de gestos, signos, símbolos, códigos, lenguajes, pensamientos y movimientos que no permiten que sea un concepto estable, sino que es un libro abierto dispuesto a ser re interpretado una y otra vez, de ahí que tanto el cambio como la pluralidad puedan ser los atributos que mejor lo precisen. De acuerdo con esto, Le Breton citado por Bárcena y Mèlich, argumenta:

La «cara» deja de ser tal para alcanzar la dimensión del rostro, es decir una «materia simbólica», el lugar y el tiempo del lenguaje, el lugar y el tiempo de un orden simbólico, una forma expresiva en el que los afectos que atraviesan al individuo dejan sus huellas en él y se prestan a la lectura, al ejercicio de la interpretación, a la práctica de la simbolización de los demás (2000a, p. 70).

Ahora bien, para poder acercarse al cuerpo en perspectiva simbólica es necesario señalar que es considerado -y con justa razón- como uno de los fenómenos más complejos de la existencia humana debido a su condición equívoca, pues el cuerpo humano nos remite siempre a una misma cuestión; ¿soy cuerpo o poseo un cuerpo? Esto ha ocasionado una ambigüedad latente que plantea la posibilidad de comprender el cuerpo desde dos paradigmas: ser o tener. En consonancia con lo anterior, el filósofo francés Merleau-Ponty (1994) asiente que “(…) se existe como cosa o se existe como conciencia” (p. 215), no obstante, el cuerpo puede ser ambas; es decir que así como el cuerpo es materia, también es conciencia y razón, sentimiento y movimiento; cada cual hace posible que las otras existan sin que se puedan desligar de la misma realidad corporal en la que habita el sujeto. Por lo tanto, hablamos de un cuerpo plural y diverso en maneras de significar la experiencia y la vida. Le Breton sostiene: “Si la existencia se reduce a poseer un cuerpo, como si fuera un atributo, entonces, en efecto, la muerte carece de sentido. No es más que la desaparición de una posesión, es decir, muy poca cosa” (1995, p. 21).

Debido a que el propósito del presente ejercicio investigativo no fue profundizar en este dilema conocido como “dualismo”, se adoptó una idea y una concepción del cuerpo con perspectivas fenomenológicas y antropológicas, las cuales conciben al fenómeno del cuerpo en su integridad, el ser humano inseparable de la carne, puesto que el cuerpo encarna al ser en el mundo y como tal, el cuerpo es el fruto de dicha encarnación; no como un dato más, sino como una construcción subjetiva y simbólica que se configura a partir de un conjunto de imaginarios y concepciones que los niños y niñas heredan merced a la educación y la socialización. Entretanto, el cuerpo es el espejo de la sociedad, pues refleja el tiempo y el espacio dentro de un orden simbólico del mundo habitado; es el lugar donde se manifiesta el cambio social atravesado por lo estético, intelectual, político, cultural, económico y sexual; pero, a su vez, también se asume como territorio de resistencia, individualización, reflexión, experiencia y aprendizaje, subjetivación y humanización. No en vano ya lo declaró así un antiguo proverbio árabe: “Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres”.

Emerge así la posibilidad de entender el cuerpo simbólico como fuente de sentido, sentido que es “fenomenológicamente esencial a la vida humana” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 60); un sentido que siempre está abrazado por el espacio-tiempo y que permite inventarse y reinventarse, narrarse y significarse en la palabra para comprender mejor la propia existencia y el mundo simbólico que la configura, partiendo del reconocimiento de los diversos lenguajes del cuerpo y su ilimitada capacidad expresiva. Merleau-Ponty (1994) ya planteaba la relación de la palabra y el cuerpo en un capítulo de su *Fenomenología de la percepción* llamado: “El cuerpo como expresión y la palabra” (p. 191).

Como se ha podido ver, es plausible afirmar que esencialmente *somos* cuerpo que vive en un tiempo y espacio determinados; el tiempo representa la época, la historicidad y la finitud del cuerpo. Pero en cuanto al espacio, el cuerpo no está allí, porque es el espacio mismo que se configura y se manifiesta, es lugar de partida y de llegada, de encuentros y desencuentros, pero a la vez es un espacio de interacción, percepción y experiencia. Así lo describió el propio Foucault (2010); “El cuerpo es el punto cero del mundo, allí donde los caminos y los espacios vienen a cruzarse” (p. 16). “Es el lugar absoluto, el pequeño fragmento de espacio con el cual, en sentido estricto, yo me corporizo” (p. 7).

Una vez dilucidado el proceso de delimitación del tema desde el interés investigativo de realizar aproximaciones a la experiencia corporal como esencial a la existencia biográfica y narrativa del ser humano; es importante concebir el cuerpo en perspectiva simbólica, la cual ubica la vivencia corporal como eje de la construcción de experiencias, de ahí que los seres humanos estén inmersos en un mundo simbólico igual de cardinal al natural, y en el que el cuerpo no es ajeno a ese entramado de normas, reglas, signos y símbolos que representan la cultura humana, pues, así como “(...) podemos hablar de una dimensión simbólica de la vida humana, podemos también referirnos a una simbólica del cuerpo, es decir, a la dimensión de sentido del cuerpo” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 61). El cuerpo se dispone como el lugar del acontecer, en donde se originan las experiencias que derivan en aprendizajes, las formas de ser y de habitar, es el espacio en el que se materializa la existencia y las relaciones que se establecen con aquello que compone la realidad, esto permite aseverar que el cuerpo puede ser comprendido como un cuerpo poético, un cuerpo de la identidad, de la experiencia y de la subjetividad y no simplemente como un cuerpo razón e instrumento: “(...) el cuerpo es portador de un sentido, es un texto en el que se puede escribir y que, por tanto, se ofrece a la lectura y a la interpretación de los demás” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p.70).

Después de presentar la perspectiva desde la cual fue entendido y comprendido el cuerpo en la investigación, es preciso puntualizar sobre el interés de preguntarnos por el cuerpo en la infancia, pregunta que se convirtió en el rumbo para dar respuestas a los interrogantes, pues el objetivo investigativo estuvo centrado en relacionar cinco categorías conceptuales; cuerpo simbólico, infancia(s), sentido y educación como experiencia. En el marco de la presente investigación, la infancia fue asumida, no desde unos rasgos biológicos y etarios estrictamente definidos, sino al igual que el cuerpo, como una construcción social y cultural en un tiempo y espacio particular y contingente, con un extenso devenir histórico, estudiado teóricamente desde múltiples áreas y desde luego con una experiencia única y subjetiva en cada individuo; por lo cual es factible plantear que existen diversas maneras de transitar la infancia, asunto que nos lleva a hablar de otras infancias, de una pluralidad de infancias que supone analizarlas y comprenderlas desde las relaciones de dominio, sus múltiples dimensiones, concepciones y vivencias de orden

antropológico, social, filosófico, económico y político. En este sentido “(...) la genealogía de la infancia tanto en el mundo europeo como en Colombia, indica que la infancia da cuenta de expresiones relacionadas con los modos como se diferencian y se procesan las instituciones, los afectos y el poder” (Amador, 2014, p. 10).

Tradicionalmente la infancia se concibe como una edad biológica que tiene atributos psicológicos claramente definidos y estudiados, por lo general desde una mirada adulto-céntrica. Sin embargo, no es lo mismo imaginar y comprender la infancia desde el pensamiento y lógica de un adulto que desde la propia experiencia de un niño o niña, desde luego el adulto ya fue “niño” pero vive atrapado en un orden social al que le urge cada vez más borrar ese pensamiento infantil, lúdico y creativo que caracteriza a los niños y niñas. La experiencia de la infancia se configura de acuerdo al espacio y grupo humano que los acoge, pues existen diferencias importantes entre crecer en determinado sitio, ya sea en una zona rural, el centro o la periferia de la ciudad. Es distinta la experiencia de formar parte de una familia extensa o monoparental, así como pertenecer a una determinada clase social, tener acceso a una variedad de medios electrónicos o sólo a la televisión. A lo anterior se le puede sumar la gran influencia que tienen en la construcción de la subjetividad las doctrinas y principios morales, políticos, religiosos, económicos, culturales y formativos que día a día constituyen las vivencias de los niños y las niñas.

Puede entreverse el amplio número de posibilidades, experiencias y concepciones que se desprenden de la infancia; no obstante existe un lugar que hace que todas esas particularidades se multipliquen influyendo notablemente en la configuración subjetiva y colectiva del cuerpo: la escuela. Allí se da la inserción a un sistema que moldea la subjetividad de acuerdo a intereses económicos y políticos, es el espacio en que se inicia la experiencia formativa que va definiendo la manera en que los niños y las niñas habitan, conciben y simbolizan el cuerpo.

Por lo dicho, se considera pertinente establecer un marco de referencia que propicie la identificación y comprensión de las diversas concepciones de la infancia; para esto, es necesario adentrarse en un vasto campo de disciplinas y múltiples posibilidades metodológicas, teóricas, filosóficas e históricas que hacen más compleja la búsqueda de palabras indicadas para poderla definir. Ante esto, el mito pedagógico de los antiguos griegos ofrece un antecedente que da origen a una manera concreta de concebir y pensar la infancia en el mundo occidental. Para Platón, la infancia era “(...) un problema filosóficamente relevante” porque había “(...) que educarla de manera específica para posibilitar que la polis se acerque lo más posible a la polis normada” (Kohan, 2004, p. 40).

Es importante para este estudio destacar la forma en que Platón pensó la infancia, puesto que, hasta nuestros días, es posible evidenciar toda su influencia en la política, la pedagogía y en una idea de infancia que permanece vigente. No hace falta buscar demasiado para mostrar cómo los sistemas educativos modernos apuntan a la normalización y adiestramiento de las masas, a la maleabilización y regulación de nuestro proceder y del cuerpo mismo. Kohan en “*Infancia. Entre educación y filosofía*” (2004) desarrolla las premisas de Platón quien piensa la infancia acercándose inicialmente al lenguaje, él “(...) se refiere a los niños, básicamente a través de dos palabras, Païs y Néos. Païs [...] su significado básico es alimentar o alimentarse” (p. 41), y expone posteriormente como Néos significa “‘joven’, ‘reciente’, ‘que causa cambio’, ‘nuevo’” (p. 43). En el análisis que incluye otras consideraciones, termina concluyendo que existen “(...) dos

marcas significativas en la etimología. Por un lado, la asociación entre ‘niño’ y ‘esclavo’. Por otro lado la ausencia de una palabra específica para referirse a la abstracción infancia” (p. 45), pues de hecho “en latín existe *‘infantia’* pero es tardío y expresa literalmente la ausencia de habla” (p. 44). Esta dificultad para encontrar una designación y enmarcarla, permite explicar el primer planteamiento que se evidencia en Platón:

En tanto primer peldaño de la vida humana, la infancia representa también su forma incompleta, su falta de acabamiento. [...] ellos no tienen forma alguna, son completamente sin forma, maleables y, en cuanto tales podemos hacer de ellos lo que queramos (Kohan, 2004, pp. 52-53).

Esta percepción de la infancia como posibilidad, es entendida como la base sobre la cual se construirá un sujeto; a la par, representa aquello perfectible, eso que aún no es pero que en el futuro lo será, diluyéndose y borrándose el ser en el presente desde el aspecto moldeable de los niños y las niñas en razón de lo que proyectan los adultos. Una segunda marca de la infancia es la inferioridad; en *Las Leyes*, Platón (en Kohan, 2004) afirma que “(...) los niños son seres fogosos, incapaces de quedarse quietos con el cuerpo y con la voz, siempre saltando y gritando en desorden, sin el ritmo y la armonía propias de un varón adulto” (p.54). Dicha visión de la infancia alude que los niños deben contar con preceptores, con guías que por medio de la educación y la crianza le apunten a desarrollar el orden y la armonía en ellos, surgiendo en Platón la imagen de la infancia como ausencia, vacío, incapacidad, dependencia, falta de experiencia y limitación. Asociado a lo anterior se expone una tercera marca, *la infancia como otro despreciado*, así pues, los niños “(...) son los que no tienen dominio ni control sobre sí, [...] los niños son la figura de lo no deseado, de quien no acepta la propia verdad [...], la figura del despreciado, del excluido” (Kohan, 2004, p. 68). La figura de lo otro, que genera incertidumbre, incapacidad, quizá sea la razón por la cual los niños y niñas en muchos casos no son considerados o escuchados, sino más bien corregidos y aquietados.

Finalmente, se propone una cuarta marca que plantea *la infancia como material de la política*:

Los niños no interesan por lo que son –niños– sino porque serán los adultos que gobernarán la *polis* en el futuro. Nosotros, los adultos [...] queremos lo mejor para ellos que es, al mismo tiempo, lo que nosotros consideramos lo mejor, lo mejor para nosotros, lo que no hemos podido ser pero queremos hacer que ellos sean (Kohan, 2004, p. 71).

Por lo tanto, continua afirmando que “(...) se educa para politizar a los nuevos, para hacerlos partícipes de una *polis* que se define previamente, para ellos” (Kohan, 2004, p. 72). De allí se desprende para la infancia unas formas previas de ser, de comportarse, bajo los ideales morales y normativos del deber ser de los adultos; esto se ha logrado mediante una educación entendida como fabricación, como modelo de trabajo y normalización, en contraste con una educación como acontecimiento y experiencia. En otras palabras, las ideas tradicionales de infancia y de educación se enmarcan en dar forma, en moldear desde unos paradigmas preestablecidos por los adultos, los cuales ya han definido la *polis* que desean construir, constituyéndose la infancia como material de la política y la economía. Este asunto lo plantean de manera más detallada Bárcena y Mèlich quienes apoyándose en Hannah Arendt manifiestan:

Al inicio de la educación —entendida como trabajo— se posee una idea de ser humano que se llevará a feliz término en el proceso de fabricación. «El verdadero trabajo de fabricación se realiza bajo la guía de un modelo, de acuerdo con el cual se construye el objeto». Esto es típico del concepto clásico de educación. A partir de un modelo de ser humano se inicia un proceso de «manipulación» o de «represión» para conseguir un nuevo ser humano, de acuerdo con las finalidades que uno se había propuesto al principio (2000b, p. 74).

Así pues, la educación entendida como fabricación, expresa la manera en la que se configuran unos estereotipos de ser y pensar, determinando las habilidades que sirven de preparación para participar de la vida productiva de la sociedad y de su producto final en donde “progreso” significa obedecer, consumir y parecer, algo que se enseña muy bien en este concepto clásico de educación con sus formas preestablecidas de habitar e imaginar el mundo y la realidad.

De otro lado, la genealogía moderna de la infancia comprende la manera cómo se articula esta idea en los modos de pensar y concebir a los niños y niñas en la actualidad. Para ello es preciso acercarse a los estudios de Ariès quien plantea dos tesis centrales:

En las sociedades europeas durante la época medieval no había sentimiento o consciencia de “infancia”. En esas sociedades, lo que hoy llamamos infancia estaba limitado a ese período relativamente corto, más frágil de la vida, en que una persona aún no puede satisfacer por sí misma sus necesidades básicas (en Kohan, 2004, p. 76).

Los niños eran adultos más pequeños o en menor escala y eran en esa medida tratados como tal. La segunda tesis planteada por Ariès sugiere lo siguiente:

A partir de un largo periodo, y de un modo definitivo a partir del siglo XVII, se produce un cambio considerable: se va desarrollando un sentimiento nuevo respecto de la infancia. El niño empieza a ser el centro de atenciones dentro de la institución familiar. [...] El estado muestra un interés cada vez mayor en formar el carácter de los niños. Surgen así una serie de instituciones con el objetivo de separar y asilar al niño del mundo adulto, entre ellas, la escuela (Kohan, 2004, p. 78).

Es en este punto donde la escuela cobra gran importancia, pues es a través de ésta que los niños y niñas se vuelven objetos de fabricación de subjetividades en serie, se erigen muros para separarlos y se escolariza la educación. La escuela surge y se configura como espacio e institución en donde se prepara a los niños y las niñas para su vida adulta o productiva, pero a su vez es uno de los lugares que más condicionan la subjetividad, la experiencia y el aprendizaje. Sustentados en el pensamiento de Foucault (2002, p. 126); la educación y el cuerpo en la escuela, se emplean tradicionalmente como instrumentos de control, regulación y rendimiento, atenuando el atributo de la vivencia y la experiencia como cimientos del aprendizaje; esto se evidencia principalmente en la institucionalidad de la escuela, pues allí el cuerpo se ubica como el primer mecanismo de poder, lo cual se manifiesta en el control sobre las necesidades fisiológicas, la imposición de ritmos y movimientos, la distribución de los espacios y los cuerpos, la postura del cuerpo a la entrada y salida de la escuela, la apariencia corporal ante la presencia del maestro, la postura corporal de los niños y las niñas ante las diferentes lecciones a aprender, la posición del cuerpo durante la escritura, el uso de cierta indumentaria con determinadas medidas y colores;

deportes y actividades sólo para hombres o mujeres, la delimitación del espacio personal y del contacto corporal, la supresión casi por completo de los olores y fluidos corporales, el sutil tabú con el que hacen percibir el cuerpo, esto con recurrentes órdenes como “siéntese”, “haga silencio”, “no te muevas”, “no te toques”, “no te dejes tocar”, “tápese”. Simplemente son instrucciones que pueden interpretarse como “no te explores, no sientas”, “no disfrutes ni te vincules con el cuerpo”; todo acompañado de limitaciones en la interacción y la alteridad.

La ausencia de una educación situada en un contexto pluricultural hace que la escuela se dedique aparentemente a estandarizar y normalizar, donde el sujeto es el que debe adaptarse al sistema y a una representación preestablecida del cuerpo. Tampoco se puede pasar por alto las arquitecturas de los centros educativos que como plantea Foucault (2002, p. 210), se podrían fácilmente equiparar a las fábricas, cuarteles, laboratorios de experimentación y hasta a las prisiones con sofisticados mecanismos de vigilancia y supervisión constante.

Debe tenerse en cuenta también los orígenes de la escuela como institución social, pues se sabe que en sus comienzos su función no estaba relacionada directamente con asuntos pedagógicos, a saber:

La aparición histórica de la escuela pública no está ligada a hechos estrictamente educativos. Aparece como una forma inédita asociada a cuestiones que tienen que ver con los pobres, con las prácticas de policía, con asuntos de la vida en la ciudad, con los problemas planteados por esa regularidad llamada población y por supuesto con el poder (Martínez Boom en Cabra y Escobar, 2014, p. 147).

La escuela ha sido creada con propósitos oscuros, los cuales tendrían que ver poco con la educación como experiencia ética y con la búsqueda de sentido; pues más que educar se encarga de disciplinar, controlar y fabricar subjetividades. Esto determina la experiencia vivida a tal punto que “[...] lo que percibimos, decimos, juzgamos, pensamos y hacemos en la escuela está inmerso en un complejo juego de prácticas discursivas y no discursivas, que generan las condiciones para que tengamos una cierta experiencia de nosotros mismos” (Kohan, 2004, pp. 92-93). Las vivencias están determinadas por un modelo preexistente de estar e imaginar el mundo; ¿sería acaso posible vivir y experimentar la propia vida y explorar con libertad el cuerpo en la escuela y en el mundo?

Aquí emergen las siguientes preguntas: ¿qué sucedería si los maestros pusiesen el aprendizaje en el cuerpo y no en una forma de ser y aprender prediseñadas?, ¿qué pasaría si la escuela fuera más allá de la tradición viso auditiva?, es debido a esas inquietudes que Restrepo, citado por Ospina y Rivera, afirma que “(...) la escuela funciona de tal manera que el niño, para asistir al aula, se bastaría con tener un par de ojos, sus oídos y sus manos, excluyendo para su comodidad los otros sentidos y el resto del cuerpo” (2008, p. 55). Lo anterior supone la apuesta por comprender la perspectiva simbólica del cuerpo en la infancia; es decir, la dimensión de sentido que otorgan los niños y las niñas a su cuerpo, más allá de su materialidad, y cómo esta comprensión se manifiesta en la forma en la que aprendemos y enseñamos, considerando a la infancia como presente y no como aquello que todavía no es. Al respecto Skliar refiere lo siguiente;

Los adultos no ven al niño por lo que es, sino por lo que puede llegar a ser, por ello interrumpen su tiempo, su atención, su ficción, su lenguaje, pero sobre todo su cuerpo, pues para el adulto el cuerpo debe entrar en un orden, por ello todos los niños son sospechosos de hiperactividad y desatención (2014).

En consecuencia, surge la apuesta por resignificar el cuerpo en la infancia. Ello implica ineludiblemente repensar la educación, en donde el cuerpo se dispone como origen; sin cuerpo, no podría haber infancia ni educación, como tampoco humanización. No hay otra propiedad que vincule al sujeto más al mundo que el cuerpo, el cual es transformado por la educación, una educación que llega con la natalidad y perdura hasta el ocaso; una educación que precisa ser reflexionada y reinventada permanentemente, por eso la pretensión es situarla y contextualizarla en este ejercicio investigativo y de ese modo pensar una educación en la infancia como experiencia, en la que el aprendizaje derive de la alteridad, de la experiencia vital y cotidiana, un aprendizaje vivo, corporal y existencial.

La idea de resignificar el cuerpo y la educación en la infancia se fundamenta en la necesidad de proponer y configurar una educación como acontecimiento ético, como experiencia y alteridad que amparen una búsqueda de sentido al existir. Así lo plantea Mèlich (2014), “(...) una educación ausente de ética, no es educación, es adoctrinamiento” (p. 65), de esta manera “La ética no es la obediencia a la ley sino una relación con el otro” (p. 64). Es por tanto una educación que desafía los valores sociales imperantes, una educación existencial como posibilidad de ser. Se habla así de aquella existencia que permite habitar el mundo de una manera propia, en sintonía con el otro y lo otro, una educación para la cotidianidad, el devenir y la novedad, en la que se abren caminos insospechados, una educación para la experiencia de la finitud, que nace pero que también muere, porque “(...) una vida sin finitud, una vida sin cuerpo, sin placer y sin dolor, es el fin, es una vida despreciable” (Nietzsche en Mèlich, 2014, p. 31).

En Larrosa (2009, p. 14), se asume la educación como experiencia, asimismo la experiencia es entendida como “aquello que me pasa”. La experiencia no se hace, sino que se padece y se vivencia corporalmente, desde esa posibilidad que brinda la alteridad, el encontrarse con lo otro, no hay experiencia sin la aparición de alguien, de algo, radicalmente otro, eso otro que trae consigo la incertidumbre y la novedad que está más allá de mi saber, mi voluntad y mi poder, algo que no se puede controlar pero que le damos apertura para la propia transformación. Entretanto, Skliar y Téllez (2008) proponen la educación como posibilidad para reivindicar la alteridad y la diferencia, para ello plantean que es necesaria la amorosidad que sugiere Derrida;

La amorosidad hacia el otro no puede ser una definición acerca de la identidad del otro, no es su ropaje, [...] no es la capacidad o la incapacidad que le asignamos, no es el silencio que le atribuimos, no es la desdicha en que lo suponemos, no es el heroísmo con que lo ensalzamos, no es su "otra" lengua, "su "otra" cultura, su "otro" cuerpo, su "otro" aprendizaje, su "otra" religión (p. 248).

Y continúan esbozando que “(...) de lo que se trata es de la educación como un acto de amorosidad ligado a la herencia: ser herederos sin condiciones, para hacer de la herencia algo en movimiento, vivo, vital” (Skliar y Téllez, 2008, p. 250).



La invitación y la apuesta es entender la tarea pedagógica como novedad y alteridad, estructurar una crítica a los discursos basados en el rendimiento, los logros y los resultados que se espera que los niños y niñas alcancen después de un período de tiempo determinado. Bárcena y Mèlich brindan a su vez una perspectiva de la educación como acción, la cual es posible si rompe con lo previsto, si sorprende, de allí que la figura que mejor representa la acción es la natalidad o el nacimiento. “La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un *extranjero*” (2000b, p. 126).

Otro aspecto relevante para acercarnos a una educación como experiencia y novedad y no como fabricación es el devenir. La escuela se ha encargado de mostrarnos una visión única y cerrada del mundo, homogeneizada, excluyendo todo aquello que no encaja con los principios y normas sociales, llevándonos a arruinar la inocencia del devenir, tal y como lo expresó Nietzsche referenciado por Mèlich;

La inocencia del devenir sostiene que no hay finalidad en la historia [...] Todo ser es «llegar a ser» y, por lo tanto, no ser todavía, no ser nunca del todo, y dejar de ser, y ser otro, y ser de otro modo (2014, pp. 26-27).

No obstante, “Apenas nos imaginamos alguien que sea responsable de que seamos de tal y cual manera (Dios, naturaleza), atribuyéndole así que nuestra existencia, nuestra felicidad y nuestra miseria son intención suya, nos arruinamos la inocencia del devenir” (p. 25).

Se buscan aproximaciones a una educación sin dogmatismos, sin estandarización, sin competencia, sin egoísmos; esto implica una educación desde el cuerpo, la alteridad, la ética, la libertad y la finitud, que propicie las oportunidades para crear sentidos humanos a la experiencia y la existencia. Es redireccionar la mirada y no seguir considerando la educación como algo exclusivamente intelectual, en la que el cuerpo es un intermediario del aprendizaje, porque de no ser por el cuerpo en su totalidad sería imposible vivir la experiencia y aprender de ella. Por consiguiente, se torna en una obligación ética descentralizar la atención en el lenguaje escrito y oral para reivindicar al cuerpo y su potencial, resignificándolo y apreciándolo como fuente de experiencia, alteridad y sentido. Una educación que permita retroceder todos esos dispositivos y mecanismos que adhieren a un sistema cada vez más deshumanizado, dificultando trascender y alcanzar una plena liberación del ser; por eso se requiere, antes que todo, descubrirnos y aprender “a oler, mirar, sentirnos, para apostarle a construir lo que algunos denominan ética de la mirada, de la compasión, de la respuesta, la cual posteriormente generará justicia, pues la necesidad está en darle otra ética corporal a nuestros encuentros” (Skliar, 2014).

Darle lugar al cuerpo en la educación, es exaltar la experiencia más que al conocimiento asignándole un lugar privilegiado a la finitud. Implica además, comprender que nada está más allá del cuerpo, que los seres humanos disponen sólo de un aquí y un ahora excepcionales para embellecer su existencia con el noble principio del bien común, apostándole a la alteridad, escuchando la voz de un cuerpo poético y también simbólico. Es una educación que permita desarrollar la capacidad de conmoverse y dotar de sentido la experiencia que nos atraviesa gracias a esa posibilidad del cuerpo de ser narrado y construido simbólicamente en el lenguaje cotidiano. El devenir y las experiencias constituyen formas de pensarse y configurarse en la propia existencia desde la carne; esta concepción simbólica es susceptible a los procesos de aprendizaje y socialización del ser humano. En otras palabras, es correr el riesgo de pasar el

aprendizaje por la piel, situar al cuerpo en los cimientos del acontecer y la existencia, de la expresión, del enseñar y el aprender.

Tenemos la simbólica del cuerpo como referente teórico que fundamenta la investigación, estableciendo relaciones entre cuerpo-infancia y educación-experiencia, brindando posibles respuestas a las preguntas sobre ¿qué es el cuerpo?, ¿cómo se relacionan la experiencia y la educación?, ¿cómo puede pensarse la educación desde la perspectiva del cuerpo simbólico?, ¿es posible pensar la educación desde la experiencia que acontece en el propio cuerpo? Sin duda esta idea de educación cuestiona los discursos dominantes de una educación diseñada para producir y reproducir modelos estéticos, políticos y sociales con discursos como la calidad, la innovación tecnológica y las competencias; caminos pedagógicos previamente construidos en razón de unos intereses, de un saber hacer, en relación con la producción y fabricación de habilidades, destrezas y capacidades. Como contraste, se solicitan lenguajes que permitan pensar la enseñanza y el aprendizaje como experiencias vitales y poéticas, como relación fraternal y ética con los otros, una búsqueda de libertad y felicidad en el devenir de la existencia, como acontecimiento de alteridad y novedad. La libertad, en esa medida, es entendida como la capacidad del sujeto de auto determinarse y auto reflexionar sobre su tiempo y espacio, de soltarse de doctrinas alienantes y aprensiones culturales, de transgredir el orden simbólico y crear nuevas lógicas de pensamiento, de atreverse a prescindir del individualismo y el egoísmo en su experiencia vital.

La libertad permite alcanzar una fuerza posibilitadora de cambio que en el contexto educativo favorece a los sujetos impidiendo que se les estime como objetos dúctiles y espectadores del acontecer histórico, en contraposición de formar seres humanos creadores y autores de su propia existencia biográfica. Esta concepción invita a una ética de la libertad y la solidaridad en un marco político y fraternal en relación con el cosmos del cual el cuerpo es inherente.

Por otra parte, los sistemas educativos modernos se empotran en una realidad evolutiva e histórica que ha posibilitado las condiciones políticas, culturales, económicas y sociales de la vida moderna y de las cuales se derivan las formas de entender y comprender el cuerpo y sus sentidos. Conocer y reconocer los significados que los niños y las niñas tienen del cuerpo, cómo lo representan narrativa y simbólicamente, qué experiencias han vivido sus cuerpos y las interacciones de las que hacen parte, develan sentidos que al ser interpretados ayudan a comprender una dimensión del cuerpo como existencia biográfica.

Conforme a los planteamientos expuestos y teniendo como premisa el cuerpo como lugar de la experiencia y el acontecer, la pregunta que orientó la investigación fue: **¿Cuáles son los sentidos que le otorgan los niños y las niñas al cuerpo y cómo éste se configura como espacio de la experiencia?**



**Figura 4:** Taller 1. Actividad: Elaboración de bitácora de viaje. Fecha: Marzo de 2016

### **Rastreo de antecedentes**

Conocer otras preguntas sobre el cuerpo y su relación con la infancia y la educación, al igual que los intentos por responderlas, posibilita ampliar el espectro y reconocer otras miradas, otros escenarios, otros tiempos; permite ubicar convergencias y divergencias con los postulados desarrollados. Revisar investigaciones realizadas desde diferentes ámbitos clarifica las ideas, ayuda a definir mejor la línea de pensamiento, abre las perspectivas para delimitarlo, precisarlo y enfocarlo; adicionalmente, contribuye a consolidar la pertinencia del ejercicio investigativo, pues a partir del rastreo y la búsqueda de antecedentes se logra enmarcar un contexto determinado y darle lugar a los avances ya realizados; pero, además, a la posibilidad de comprender sucesos socioculturales producto del campo de estudio en cuestión y producir nuevos conocimientos con las preguntas que no fueron resueltas o no se consideraron en otros procesos investigativos.

En tal sentido, es preciso iniciar el presente estado del arte dando lugar a la categoría central de la investigación: el cuerpo; éste, en las sociedades contemporáneas se ha constituido como un fenómeno clave para la comprensión de los modos de vida y de las características propias de los sujetos de este tiempo; “El cuerpo ha dejado de ser una entidad fija, para devenir en proyecto; obra abierta en la que el individuo "performa" su identidad” (Cabra y Escobar, 2014, p. 32).

Gracias al cuerpo y la palabra es posible comprender las experiencias de los sujetos en el espacio tiempo, pero además la relación entre cuerpo simbólico en la infancia y la educación como experiencia. Permite visualizar cómo esos sujetos habitan y significan los mundos, convirtiéndose esto en una condición del cuerpo como lugar de inquietud y de tensión permanente; de allí que sea objeto en cuestión de los diferentes saberes y campos del conocimiento que lo relacionan con diversas perspectivas culturales, biológicas, filosóficas, económicas y políticas. Esto, devela bien la complejidad del presente rastreo por las amplias posibilidades de investigación en este campo, por eso en el presente ejercicio se optó por realizar una búsqueda intencionada desde la combinación y correspondencia de las categorías de la

investigación; a saber, las palabras clave fueron: cuerpo simbólico, educación como experiencia, infancia, sentidos y existencia biográfica. Entre los filtros utilizados se incluyeron trabajos de investigación de posgrado, informes y artículos de investigación en revistas impresas y virtuales, principales bases de datos especializadas y capítulos de libros de investigaciones en las que se encontró alguna relación con el problema planteado.

El estado del arte sobre los avances de la comprensión y conceptualización del problema de investigación del presente trabajo, llevó a diferentes tendencias, lugares comunes, puntos de encuentro y divergencias; asuntos que incitan claves para tener en cuenta a la hora de analizar las brechas existentes y los vacíos conceptuales que se pretenden complementar o profundizar con este trabajo de investigación. El rastreo realizado ofreció en primera instancia un conjunto de tendencias que permitieron disponer en términos generales la situación de los antecedentes y clasificarlos según su campo específico, estas tendencias además remiten a disciplinas que se preguntan por las cuestiones del cuerpo y que de alguna forma han contribuido a delimitarlo como un objeto de estudio que sería imposible de comprender desde una ciencia, disciplina o especialidad concreta.

Desde diversos saberes se pueden refrendar las reflexiones que el cuerpo suscita, entre otras, podemos mencionar las ciencias sociales y humanas de las cuales se destacan la filosofía y la antropología, las ciencias de la educación y de manera particular la educación física, las artes representativas y la danza. No obstante, en las ciencias exactas y naturales también hay rastros del afán por analizar y explicar los fenómenos del cuerpo; por ejemplo, la medicina cumple un papel muy importante porque tanto histórica como sociológicamente “(...) representa, en nuestras sociedades, un saber en alguna medida oficial sobre el cuerpo” (Le Breton, 1995, p. 8), de la misma manera puede considerarse a la biología como la “(...) ciencia madre en los dominios del cuerpo” (Arboleda, 1997, p. 22). Podría decirse que tanto la medicina como la biología tradicionalmente han concebido al cuerpo como la suma de sus partes, fragmentado y cuantificado, contrario a las ciencias humanas que pretenden asumirlo con una mirada más integral u holística. Por ello, es plausible afirmar que el progreso en las reflexiones sobre el cuerpo desde distintas disciplinas, dan lugar a múltiples cuestionamientos pero también a una mayor comprensión de la subjetividad, sus realidades y sentidos. Los siguientes son los principales acercamientos a los antecedentes y trabajos relacionados con la investigación.

Instalado el cuerpo en el epicentro del debate, fue preciso delimitar los antecedentes geográficamente, priorizando estudios realizados en Colombia y particularmente en la ciudad de Medellín, pues ese es el contexto real en el que se llevó a cabo la investigación. En Colombia, durante las dos últimas décadas se observa un creciente interés por investigar y pensar el cuerpo desde diferentes perspectivas, definiendo y desarrollando líneas o tendencias respecto a las múltiples posibilidades del cuerpo. Según el trabajo realizado por Cabra y Escobar (2014) plasmado en el libro *“El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad”*, las tendencias de los estudios del cuerpo en Colombia pueden agruparse en cuatro temáticas, debido a que en ellas se encuentran la mayor parte de investigaciones concernientes al cuerpo realizadas en el país en las últimas dos décadas, indicando que el tema de estudio se ha desarrollado principalmente en relación con las revisiones históricas, el género, la juventud y la escuela.

En las revisiones históricas se pretende indagar las configuraciones del cuerpo en determinados momentos socio-históricos. En género se encuentran principalmente

investigaciones respecto a la experiencia del cuerpo femenino y su relación con la violencia, la equidad y la sexualidad. En cuanto a la juventud los trabajos están enfocados a la experiencia corporal de los adolescentes y su incidencia en la configuración de sus subjetividades. Referente a la escuela, se tienen investigaciones que se preguntan por las prácticas educativas y corporales en la escuela y sus tensiones con la subjetividad.

Cabra y Escobar (2014) sugieren además otras investigaciones relacionadas con temas poco explorados, pues se trata de trabajos casi aislados en los que existen muy pocos registros y que están a la espera de que en los próximos años se desarrollen y se reflexionen con más profundidad con miras a enriquecer el campo de estudio y lograr una mayor comprensión de la simbólica del cuerpo, contribuyendo esto a un campo de interés en ascenso; lo anterior es alcanzable mediante más procesos investigativos y sus respectivas estrategias de publicación y divulgación. Los estudios del cuerpo en relación con la infancia, religión, el consumo de sustancias psicoactivas, ciencia, arte y danza son aquellos que requieren de una mayor exploración y profundización. Empero, surgen y se presentan otros como puntos en blanco y ausencias que se transforman en aperturas y posibilidades; entre los cuales se pueden mencionar los referentes a la violencia intrafamiliar, el matoneo, masculinidad, tecno culturas, consumo y clase social, todas en correlación con las concepciones, configuraciones y experiencias corporales.

Es importante señalar que los registros analizados en el estudio de Cabra y Escobar (2014), son en su mayor parte artículos de revistas (52,07 %), seguido por libros (24,14 %), capítulos de libro (13,45 %), tesis de maestría (7,59 %) y tesis de especialización (2,41 %). De la misma manera, Bogotá es la ciudad en la que se presenta un mayor volumen de publicaciones (65,17 %), luego está Medellín (16,90 %), Cali (5,17 %) y Manizales (2,76 %). Así las cosas, en la capital del país es donde se ha hecho un mayor avance en el tema; allí hay mayor concentración de universidades y grupos de investigación que demuestran las condiciones favorables para desarrollar, registrar y publicar procesos investigativos a través de sus propias revistas académicas.

En cuanto a la relación del cuerpo con la educación, se identificaron estudios que muestran cómo el cuerpo ha sido corregido mediante el poder pedagógico. Se evidencian allí líneas con relación a la “corrección del cuerpo”, la educación corporal, el espacio escolar, la escuela y el ejercicio normalizador. Otras investigaciones le apuntan a la conciencia corporal, el desarrollo de la psicomotricidad, la inteligencia corporal y la cinética, al movimiento y la educación del cuerpo, a las pedagogías del cuerpo y al cuerpo en las interacciones e instituciones sociales.

Respecto a la relación del cuerpo con la infancia se hallaron procesos que sitúan al cuerpo infante en el contexto escolar, dado que,

La educación no sólo atañe al cuerpo sino que trabaja sobre un destinatario privilegiado que históricamente ha sido la "infancia". En cada una de las instancias educativas el cuerpo es instrumento, origen, lugar de entrecruzamiento, objeto y efecto de la educación. Toda pedagogía, aun aquella que supuestamente ignora al cuerpo, es corporal. Se intenta poner luz sobre las escenas y escenarios de la escuela actual, en la que el cuerpo del niño y el cuerpo del docente no dejan de estar implicados (Rodríguez y Berón, 2007, p. 34).

En este orden de ideas, las investigaciones encontradas y referenciadas se pudieron ubicar en dos líneas distintas: La primera concerniente a la unidad de análisis “cuerpo-infancia-educación”, en la que se encontraron diez investigaciones que abordan la pregunta por el cuerpo en el contexto socio educativo; es de anotar que para el presente trabajo se consideró reseñar solamente tres de ellas debido a la pertinencia y afinidad de las mismas con la intencionalidad de esta investigación. Por otro lado, en la segunda línea se identificaron siete artículos que fueron rastreados y que se posicionan más en la unidad de análisis “cuerpo-subjetividad-educación”.

Con relación a la primera se halló el estudio “*Discurso(s) del cuerpo*”, de Arredondo (2010), este se centra en describir y analizar los conceptos del cuerpo que tienen los profesores de educación física de Básica Secundaria de cinco Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, realizado desde un ejercicio de investigación mediante la observación participante y la entrevista a profundidad de cuatro educadores y tres maestras con una importante trayectoria, experiencia y reconocimiento en el campo. Concluye su trabajo manifestando que “(...) es necesario un cambio de conceptos, categorías y prácticas acompañado de un discurso enfocado hacia la educación corporal que asume nuevas formas de la corporeidad” (p. 11), invita además a continuar con la línea de investigación de los discursos sobre el cuerpo en la escuela desde una perspectiva cultural. Finalmente, manifiesta que,

El docente se debate entre la manera de hacer las cosas bien, cumplir con los contenidos de la clase, invitar a los estudiantes a disfrutar de la educación física y de su cuerpo, o asumir una postura y acción crítica frente a los estereotipos de cuerpo y currículum de educación física innovando o generando actividades, contenidos y estrategias de trabajo, nuevas alternativas (p. 11).

En esta misma línea se rastreó el artículo “*El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal*” de Gallo (2009); estudio investigativo de corte teórico-documental que explica las cuatro tradiciones que han marcado el pensamiento de la Educación Física y por ende del cuerpo y la subjetividad. Muestra un debate en torno al dualismo cartesiano que sigue influenciando el pensamiento en la Educación Física y propone la educación corporal como un intento de concebir la corporeidad en la educación desde la existencia, el sentido y la experiencia del ser en el mundo, un sujeto que se configura simbólicamente.

La investigación “*Moda, cuerpo e infancia. Una indagación exploratoria sobre la erotización del cuerpo femenino a partir de las modalidades de la moda infantil*” Maioli (2012). Se enfocó en el análisis de las diferentes formas en que se erotiza el cuerpo infantil femenino a través de la moda y la publicidad en la modernidad, para ello el autor hace un recorrido por las tendencias que han caracterizado la moda en la infancia de los últimos años y muestra cómo ésta ha cambiado y erotizado cada vez más el cuerpo de las niñas y adolescentes, influyendo notablemente en sus representaciones del cuerpo y en la construcción de la subjetividad desde los lenguajes y discursos de la moda; estableciendo así, cánones de belleza y un ideal de cuerpo femenino que se valida, se acepta y se promulga socialmente. Los resultados muestran una identificación y afinidad de las niñas con los estereotipos de estética y cuerpo que se reproducen en los medios y que hasta la familia refuerza. Los discursos que circundan al cuerpo y los referentes que los niños y las niñas han construido en su entorno y en sus sujetos mediadores, permiten considerar la moda por ejemplo, como un fenómeno sociológico que posibilita tener una lectura amplia de los elementos que le aportan a la construcción del cuerpo simbólico, además muestra un panorama del estudio del cuerpo en la región.

En cuanto a la segunda línea que tiene que ver particularmente con cuerpo, educación y subjetividad, se encontró el artículo *Cuerpo y educación en la escuela*, de Ospina y Rivera (2008). Plantea la necesidad de reflexionar sobre el cuerpo objeto y el cuerpo sujeto en la educación, para ello parten del tratamiento que la escuela le da al cuerpo, un cuerpo y una educación escolarizada e institucionalizada. Proponen ir más allá de atender las cuestiones corporales desde la Educación Física y la Educación Artística, en cambio considerar el cuerpo desde todas las dimensiones humanas, el cuerpo es entonces una “(...) red de sistemas interdependientes, frágiles y de gran complejidad, vital y primario para entender después las problemáticas humanas” (p. 51). Desarrolla además el cuerpo escolarizado, reflexionando frente a cómo la escuela se ha encargado de objetivar el cuerpo para cumplir con los fines formativos, que se identifican como prefabricados y estandarizados, para lo cual,

(...) se crea un espacio y un tiempo pedagógico que pretende enseñar vivencias sobre lo corporal, más que dejar aprender sobre experiencias sensorio motrices que realmente contribuyan a gestar procesos de creatividad y a fomentar el ejercicio de la libertad y la apertura (p. 54).

Finalizan el artículo con la relación cuerpo sujeto y educación como posibilidad de ser consciente de la propia existencia y comprender la interioridad; invitan a plantearle a la escuela el tema del pensamiento corporal, pues conciben que “una "educación" que niegue las vivencias y experiencias humanas corporales es, a todas luces, un remedio formativo insuficiente y perturbador” (p. 59). Los elementos identificados en este texto constituyen una apuesta para trascender los aprendizajes verbales y llegar a una apropiación del saber desde la experiencia corporal. Como resultado principal se tiene la posibilidad de explorar nuevas estrategias pedagógicas en las que el cuerpo sea el instrumento principal buscando el alcance de aprendizajes significativos.

En la investigación de posgrado “*Una hermenéutica del cuerpo educado*”, Gómez y Arias (2013), realizada en la Institución Educativa Antonio Ricaurte, institución pública ubicada en Belén Rincón, Comuna 16 de la ciudad de Medellín; buscó entender las formas particulares en que los agentes educativos de la institución educativa conciben el cuerpo, la educación y los dispositivos que utilizan para educar al cuerpo. Este acercamiento comprensivo permitió interpretar los significados que le otorgan estudiantes, docentes, padres de familia y personal administrativo a la educación del cuerpo. En esta investigación se toma la educación del cuerpo como objeto de conocimiento a partir de los significados que asigna la comunidad educativa al cuerpo y a la educación, interesándose además por saber cuáles son los dispositivos educativos utilizados allí para educar al cuerpo. “Las ideas de educación percibidas reflejan la permanencia de una herencia educativa frente a su utilidad y temporalidad” (p. 74), los dispositivos de poder se establecen desde la distribución de los espacios académicos, una vigilancia constante en la organización de la cotidianidad escolar, asimismo “(...) el poder ejercido desde los dispositivos educativos, ha permeado el interior de los individuos, agenciando el moldeamiento persistente de los cuerpos y la sublimación de la subjetividad al interior de los diferentes espacios de socialización del individuo” (p. 132). Por último, esta tesis le apuesta a una educación del cuerpo en la escuela que resignifique los imaginarios del cuerpo desde una perspectiva antropológica que asume la educación y el cuerpo como experiencias cargadas de sentido que no se restringen sólo a la Educación Física, dado que “(...) todos los saberes escolarizados apuntan a una educación del cuerpo en tanto educación del ser humano” (p. 133).

“*Cuerpo, diálogo y educación*”; de Vega (2010). Capítulo de libro que esboza los resultados de la investigación del mismo nombre. Este trabajo se centró en describir la interacción corporal entre profesores y estudiantes adscritos a los niveles de secundaria, pregrado y maestría en diferentes instituciones formales, desde una perspectiva fenomenológica. Logra una interpretación sugestiva sobre el lugar que ocupa el cuerpo en los procesos escolares, particularmente en el aula. Su trabajo muestra cómo los cuerpos de los estudiantes y docentes se disponen siguiendo una gramática y unas reglas de actuación que se conforman a las expectativas y sentidos asignados al trabajo escolar. Propone entonces una mirada fenomenológica que permite comprender la cotidianidad más inmediata referida a lo que docentes y estudiantes hacen en el aula de clases y, desde allí, cuestionar los sentidos y significados habitualmente dados a las prácticas educativas.

En esta misma línea, tenemos la investigación “*El sentido de la Educación Sensorial en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly desde la concepción de cuerpo y educación*”, de López (2012). Tesis de maestría que revisa la obra de Decroly como fundamento para pensar y significar escenarios académicos y educativos partiendo de una educación sensorial y corporal en la escuela, “(...) poniendo en tela de juicio el exceso de saberes fragmentados que allí se ponen en juego y así mismo sus dinámicas curriculares, didáctica y el mismo papel que juega el profesor en la educación” (p. 3). La tesis evidencia cómo en pleno siglo XXI la escuela y la educación institucionalizada se basan primordialmente en un aprendizaje intelectual y una escolarización de los sentidos, dejando entrever una educación "permeada" por la razón que desplaza a un segundo plano al cuerpo y sus posibilidades sensoriales. Entre las conclusiones se tiene devolver a la educación un aprendizaje sensorial y experiencial, asimismo se propone una reivindicación de la infancia que el mismo Decroly anunciara, puesto que;

(...) consideró pensar la escuela, y así mismo el trato hacia el niño, con la idea de respeto a su condición, para lo cual la labor del maestro es acompañarlo y adaptarse a su condición y sus necesidades, sin atropellamientos que pudieran limitar sus posibilidades (p. 77).

La investigación “*Corregir el cuerpo, historia de un poder pedagógico*”, Vigarello (2005), plantea cómo el cuerpo corregido es el que ha impuesto la higiene y la gimnasia, también es aquel que las pedagogías corporales reproducen mediante posturas y gestos predefinidos. La reflexión llega a las técnicas contemporáneas de modificación y manipulación corporal que interiorizan normas, actitudes y valores que se fijan en la subjetividad. La investigación histórica analiza cómo desde el siglo XVII hasta el siglo XX se ha dado una lenta maduración de poderes que se instalan y se manifiestan en el cuerpo a través del poder pedagógico que aún se sigue implantando. Se muestra además, cómo la escuela no ha sido indiferente al cuerpo de los niños y niñas, pues utiliza diferentes mecanismos de vigilancia, control y regulación de los cuerpos con el objetivo de que sean más funcionales y productivos; estas ideas se propagan rápidamente por los centros educativos del mundo contemporáneo. El autor concluye la investigación evidenciando una complicidad de la pedagogía con la corrección del cuerpo, ya que históricamente ha estado acompañada y respaldada por los postulados científicos y culturales que incitan a determinada estética y apariencia, rectificando con ello la forma e imagen corporal.

De otra parte, se rastreó el artículo “*Corpografías, dar la palabra al cuerpo*” Planella (2006a). Estudio que ubica al cuerpo en el centro del debate de las ciencias sociales que trasciende a una mirada biomédica, llevando al autor a plantear la apuesta por poner en juego las



epistemologías del cuerpo en las ciencias sociales (Le Breton y Turner), los cuerpos deformados, los cuerpos torcidos en la Teoría Queer y la reconstrucción del cuerpo en las sociedades complejas, con miras a considerar el cuerpo en su dimensión simbólica más que la material o anatómica: Leib (cuerpo cultural) y Körper (cuerpo anatómico). Sitúa la Teoría Queer como “(...) una de las teorías sobre el cuerpo más radical y que propone con más claridad transgredir los patrones monocorporales establecidos por las diferentes políticas de ciudadanía que sigue produciendo discursos para revisar las corporeidades” (p. 19). Hace mención también a la discapacidad como cuerpos deformados, rotos; y, sugiere a modo de conclusión, que el cuerpo –Leib o Körper– testimonia y estructura las subjetividades. Cierra citando a Vilanou, como una forma de activar las nuevas y viejas miradas que se realizan del cuerpo:

Reconfigurar un universo simbólico y relacional en torno al cuerpo humano que, en vez de ser dominado, secuestrado, mutilado o colonizado pueda despertar la conciencia de una nueva realidad individual y social. Tal vez si aceptamos el cuerpo de los otros acabaremos por aceptar nuestros cuerpos con todas sus imperfecciones y limitaciones» (p. 21).

Por último, en una línea similar se encontró una investigación que ayuda a ampliar el espectro a partir de las consideraciones metodológicas para acercarse al cuerpo simbólico y la infancia, la investigación denominada “*Narrando el cuerpo: una alternativa para resignificar las experiencias de los niños, niñas y jóvenes en el contexto del conflicto armado Colombiano*”, de Luna, Echavarría y Ospina (2012); es un estudio de corte fenomenológico hermenéutico que pretendió indagar por aquellas marcas simbólicas del cuerpo que deja a su paso el conflicto armado colombiano en niños, niñas y jóvenes del municipio de Granada, Antioquia. Se halló que el conflicto armado afecta de manera especial el cuerpo en la infancia, lo objetiva e instrumentaliza, siendo concebido el cuerpo de las niñas como botín de guerra y el de los niños como instrumento de guerra. Asimismo, pudo mostrar cómo desde el cuerpo, mediante la narración de las experiencias y heridas producidas por la guerra, se puede resignificar la subjetividad. Dicha transformación es manifestada en la risa y el juego como estrategias de resistencia a la violencia y a los ordenamientos de género imperantes.

Indudablemente se trata de un amplio panorama que posibilita establecer puntos de encuentro y divergencias con otras investigaciones, dejándose entrever avances y desarrollos en el campo de estudio, pero además se evidencian ausencias y espacios inexplorados que automáticamente se convierten en oportunidades para fortalecer los conocimientos, conceptualizaciones y comprensiones del cuerpo que, en Colombia “(...) se registra como un territorio muy visitado pero poco colonizado, pues son contados los autores y autoras que han mantenido un trabajo sistemático y organizado en torno a un programa de investigación a largo plazo” (Cabra y Escobar, 2014, p. 187). En este sentido, es justo y apropiado declarar la pertinencia de la presente investigación como contribución al desarrollo de los estudios del cuerpo que propenden ubicarlo en el centro de los fenómenos y las reflexiones sociales, culturales y pedagógicas, develando sus posibilidades infinitas de experiencias que derivan en aprendizajes vitales.

Así pues, la vigencia y relevancia de esta investigación radica en la pretensión de concebir y conceptualizar el cuerpo simbólico en la infancia en relación con la educación como experiencia y búsqueda de sentidos, apuntando esto a pensar una educación y una escuela para las infancias

de hoy; educación que permita configurarse desde el cuerpo y que no promueva formas preestablecidas y limitadas de vivir y pensar la infancia.

### **Justificación**

La justificación de la investigación parte necesariamente de las inquietudes y reflexiones individuales, de la curiosidad por crear lenguajes que movilicen sentidos. Esto implica preguntarse por la pertinencia del tema a desarrollar, el qué, por qué y para qué de la investigación. Preguntas que una vez resueltas podrán recoger el alcance y trascendencia de cada objetivo propuesto. Se torna inevitable así, iniciar de manera sucinta por los intereses personales que motivaron el tema investigado, los cuales partieron de la necesidad de cada ser humano por comprenderse a sí mismo; preguntas que se configuran alrededor del cuerpo. Se sugiere respuesta a la pregunta por el qué de la investigación, que para este caso fue los sentidos que le otorgan los niños y niñas al cuerpo y cómo éste se configura como espacio de la experiencia; cabe aclarar que desde el interés individual y las múltiples preguntas por la experiencia propia y compartida, surgió la cuestión por el cuerpo desde la perspectiva y vivencia de los niños y las niñas participantes, la influencia de los entornos que habitan en la configuración de su subjetividad, los discursos que predominan en ellos, así como la manera en que éstos inciden en las concepciones e imaginarios de los cuerpos.

Situados de esta manera en la apuesta por pensar el cuerpo como un elemento central de la existencia biográfica del ser humano, se pretendió con esta investigación formular preguntas y reflexiones a la pedagogía, en lo que concierne a los retos y desafíos de la educación así como el papel fundamental de la experiencia corporal y su apreciación simbólica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los seres humanos y de los niños y niñas en particular. Bárcena, Tizio, Larrosa y Asensio (2003, p.8) referencian a Foucault planteando que en la cultura occidental están “(...) mucho más preocupados por un *saber del cuerpo*, que de una *experiencia del cuerpo*”, por eso esta búsqueda se centró en la posibilidad de darle lugar a la experiencia que permite aprendizajes vitales como el placer y el dolor, así como reflexionar sobre la misma finitud inherente al cuerpo; más allá de lograr hablar del cuerpo, es permitir que el cuerpo en realidad se exprese como acontecimiento, como presencia en el mundo, no como un aspecto que se puede definir, controlar y objetivar; es un cuerpo que se constituye socialmente y que se ha corregido y adiestrado a partir de imaginarios, estereotipos y asignaciones culturales, un cuerpo en ocasiones considerado como mero soporte o “máquina cognitiva”, un cuerpo que se fundamenta en un culto estético, que se configura desde los discursos sociales que crean imperativos de salud y belleza. Pese a lo anterior,

(...) dependemos de una manera íntima del cuerpo para actuar, para percibir, para escuchar, para ver el mundo y decidir en la vida. En cada uno de los gestos corporales, se apoya la vida entera, de modo que los gestos de mi existencia se corresponden con los gestos de mi cuerpo” (Bárcena et al., 2003, p. 3).

Se presenta la intención de darle lugar al sentido y a la expresión simbólica como posibilidad de significar las vivencias subjetivas de los cuerpos en las infancias, convirtiéndose en el elemento diferenciador de esta investigación, ello le otorgó pertinencia y relevancia en el contexto actual; un contexto en el que se observa frecuentemente un discurso instrumentalizado y objetivado del cuerpo y sus interacciones, donde la oportunidad de narrarse y construir sentido desde las experiencias se diluye en aras a la primacía que se le concede a los discursos de orden,

producción y acelerado progreso, un mundo ya globalizado y estandarizado que modela los cuerpos limitando y dirigiendo su facultad de crear sentidos simbólicos en su devenir cotidiano.

Cabe señalar en este punto la pertinencia de los cuestionamientos de base con los que partió la investigación frente al papel de la educación y la pedagogía en relación al cuerpo en las infancias. Al respecto Bárcena y Mèlich referenciando a Foucault, sentencian:

Las tecnologías modernas no están basadas en la violencia, en «la espada», sino en la pedagogía; podríamos decir que son tecnologías pedagógicas que funcionan según mecanismos de clasificación. El poder pedagógico califica, mide, aprecia, jerarquiza. El poder es productor: produce realidad; produce ámbitos de objetos, produce rituales de verdad (2000a, p. 71).

Lo anterior muestra la posibilidad de relacionar el cuerpo con la educación como una apuesta por repensar y resignificar la educación y las maneras de enseñar y aprender, las cuales representan experiencias vitales y éticas de “creación de sentido”, alteridad y novedad desde el cuerpo; esto propicia la solidaridad y la búsqueda de la libertad y el devenir, desafía las pedagogías que pretenden masificación, alineación, control y dominio.

Problematizar la idea clásica de educación que tanto se ha extendido, se constituyó en uno de los elementos centrales de este ejercicio investigativo, cuestionar la institucionalización e instrumentalización de la educación, el hecho que se halla confinado la formación humana al espacio de las escuelas y sin vivencias que le den sentido a lo aprendido, ignorando muchas veces el contexto que atraviesa la experiencia vital de los niños y las niñas; por el contrario se pretendió dar lugar a sus voces y adentrarse en el horizonte de la experiencia ética en la educación, tratándose de una apuesta académica que hace posible justificar el desarrollo de esta propuesta.

Por su parte, la infancia es vista como ese momento de la existencia en que se desarrollan eventualmente experiencias de aprendizaje, exploración, interacción y acercamiento al mundo que la acoge, pero es además periodo para otro hito que transforma la propia subjetividad, se trata de la inserción a un sistema educativo, iniciando la experiencia en unos ambientes que van condicionando la manera en que los niños y las niñas habitan, configuran y viven el cuerpo. Al mismo tiempo, la educación también representa un acontecimiento y una experiencia que encierra un sentido. Por lo anterior, se considera la infancia como una edad o periodo privilegiado para reflexionar sobre la relación cuerpo simbólico, sentidos y educación como experiencia.

Adicionalmente, se pretende ampliar el panorama referente a los trabajos de investigación que involucran la relación cuerpo-infancia-educación, pues como se pudo constatar en los antecedentes, son muy pocos los procesos investigativos en este campo emergente, por lo tanto se tornan necesarios para comprender mejor las configuraciones socioculturales del cuerpo. De acuerdo con lo anterior, otro aspecto diferenciador del presente ejercicio investigativo fue el acercarse a la voz de los niños y las niñas, pues este estudio procuró reconocer las concepciones del cuerpo, los sentidos asignados y los aprendizajes que nacieron de sus experiencias vitales, gracias a eso fue posible reseñar y entender una idea de infancia desde la experiencia contada por los mismos niños y niñas.

El criterio de valoración diferenciador para la elección de la población fue la oportunidad que representaba ajustar la investigación a la realidad y particularidades de los niños y niñas pertenecientes al programa de proyección comunitaria del Jardín Infantil Santo Domingo, localizado en la comuna 1, zona nororiental del municipio de Medellín. Los niños y niñas pertenecen al grupo o semillero “Guardianes del Jardín” el cual lideró uno de los autores del presente estudio. Este semillero centra su apuesta en la formación de habilidades para la vida que fortalecen el autocuidado, la protección y la interacción con el entorno. El hecho de conocer y tener relación con el grupo permitió un acercamiento al sector y la comunidad, asunto que fue vinculante con el interés investigativo.



**Figura 5:** Taller 3. Actividad: Planeación juego de roles. Fecha: Marzo de 2016

### **Objetivos**

#### ***Objetivo General***

✓ Comprender los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas del Programa de Proyección Comunitaria del Jardín Infantil Santo Domingo.

#### ***Objetivos Específicos***

- ✓ Identificar las concepciones sobre el cuerpo de los niños y niñas.
- ✓ Describir las vivencias del cuerpo de los niños y las niñas.
- ✓ Reconocer en las concepciones y las vivencias del cuerpo de los niños y las niñas, las relaciones que pueden establecerse con la idea de infancia y de una educación como experiencia.

### **Ruta conceptual**

La ruta conceptual para construir el referente teórico de la investigación consta de dos artículos que detallan las categorías conceptuales de este trabajo. En primer lugar, se tiene un primer producto plasmado en el artículo “Reivindicar la experiencia en la educación: notas sobre el significado del cuerpo como existencia biográfica”, el cual precisa y relaciona las categorías cuerpo y experiencia, existencia biográfica, educación y sentido. En segundo lugar, el artículo

“Resignificar el cuerpo en la infancia para pensar otra educación posible”, identifica y muestra las correspondencias entre el cuerpo, las infancias y la educación como experiencia.

### **Reivindicar la experiencia en la educación: notas sobre el significado del cuerpo como existencia biográfica**

Victor David Valencia Arcila \*

#### **Resumen:**

Este texto de revisión teórica integra el referente conceptual de la investigación “*El cuerpo como existencia biográfica: los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas*”; estudio realizado con 10 niños y niñas habitantes del Barrio Santo Domingo, Comuna 1 de la Ciudad de Medellín. Centró la reflexión en el cuerpo como existencia y biografía del sujeto, para ello se preguntó por los sentidos que le otorgan los niños y niñas al cuerpo y cómo ese mismo cuerpo se configura en espacio de la experiencia y a su vez de aprendizaje. Debido a lo anterior, el presente artículo expone autores y pensamientos que proporcionan el sustento teórico que precisa y relaciona las categorías conceptuales propuestas; cuerpo y experiencia, existencia biográfica, educación y sentido.

En primer lugar, se parte por situar el cuerpo en un contexto histórico y antropológico que posibilita comprenderlo como existencia biográfica, una dimensión narrativa y simbólica del cuerpo que revela la condición e intimidad humana la cual es posible interpretar gracias al lenguaje; el cuerpo entendido como materia y biología, pero a la vez simbólico y virtual, significado y vivido en la palabra, cuerpo configurado social y culturalmente. La palabra pasa así a constituirse en una interfaz entre la experiencia y el cuerpo y deviene como palabra sensorial y sensible. Luego se presenta una crisis de experiencia que la modernidad trajo consigo y cómo también está condicionando la capacidad de crear experiencia de las vivencias cotidianas, produciendo no solo la enajenación del sujeto, sino limitaciones para relatarse simbólicamente y encontrar sentidos al cuerpo, a la existencia.

Entretanto, la escuela y los discursos contemporáneos de la educación se encuentran inmersos en esa crisis de sentido, esto demuestra una experiencia que progresivamente se ha ido suprimiendo de los espacios y tiempos educativos y con ello se restringen las oportunidades de significar el cuerpo y sus atributos, reproduciendo modelos y concepciones del cuerpo predefinidas y dicotómicas. En consecuencia, la cuestión de la experiencia y los sentidos del cuerpo no se relegan solamente a un ámbito antropológico y social sino que se extiende a los

---

\*Licenciado en Educación Física Universidad de Antioquia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Correo electrónico: vicvalencia23@gmail.com

demás planos de la vida humana, entendiéndose ésta como el lenguaje simbólico. Según esto, se precisa la idea de una educación que restituya la experiencia y la creación de sentido, en la que el cuerpo sea el lugar del aprendizaje, los acontecimientos y la alteridad; para conseguirlo se comienza por proponer y desarrollar un tratamiento y concepción del cuerpo en la educación que exalte y privilegie la experiencia más allá del conocimiento, empleando la narración como posibilidad de elaborar sentidos que bosquejen una educación que reclame la experiencia vital, en donde el cuerpo se asume como un relato en el devenir de la existencia; narrarse y contarse permite encontrar sentidos que representan formas de resistir a los discursos dominantes instaurados en la educación.

La discusión permite plantear que la educación sostiene un modelo y un sistema de principios socialmente aceptados y validados, de la misma manera representa la posible respuesta para superar la crisis de sentido y devolverle la palabra sensorial al cuerpo. Se llega de esta manera al *tacto* como sentido pedagógico que apunta a ese acontecimiento en el que se da un encuentro intergeneracional y de acogida de los recién llegados, alentando la invención de diversos lenguajes que puedan narrar y construir una identidad propia y singular desde el acontecimiento ético que brinda la acción educativa.

**Palabras clave:** Cuerpo y experiencia, existencia biográfica, educación y sentido.

**-1.** Introducción. **-2.** Situando el cuerpo: aquí y ahora. **-3.** Existencia biográfica o la condición narrativa del cuerpo. **-4.** Crisis de sentido, vestigio de la modernidad. **-5.** Narratividad, cuerpo y educación: al encuentro de sentidos. **-6.** Consideraciones finales: a modo de discusión. **-7.** Referencias bibliográficas.

### ***Introducción***

*“El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de un único sentido,  
una guerra y una paz”  
Nietzsche (1980, p. 60)*

La cuestión de la existencia ha sido y sigue siendo una cautivadora búsqueda que aviva la curiosidad y el conocimiento humano, puede decirse que se trata de una de las preguntas fundamentales de toda ciencia o filosofía, tornándose obligatorio centrar la reflexión en el cuerpo como existencia carnal del sujeto cuando se busca comprender mejor la existencia humana; cuerpo asumido como materia y biología, pero a la vez simbólico y virtual, significado y vivido en la palabra, cuerpo configurado social y culturalmente. El estudio y conceptualización del cuerpo, permiten además de comprender determinada realidad, establecer una relación indisociable con la experiencia, pues toda experiencia es corporal y en ese sentido “(...) la experiencia del propio cuerpo nos enseña a arraigar el espacio en la existencia” (Merleau-Ponty, 1994, p. 165). Dicha experiencia al ser expresada y narrada reviste de símbolos y sentidos al cuerpo, convirtiéndolo en un relato, en una trama simbólica que hace que la historia del cuerpo pase a ser la vida misma de cada sujeto, su biografía.

El texto sigue un recorrido en el que se desarrollan los conceptos y referentes teóricos de la investigación, comenzando por situar el cuerpo en un contexto histórico y antropológico que sustenta la concepción del mismo como existencia biográfica, una dimensión narrativa y simbólica del cuerpo que revela la condición e intimidad humana la cual es posible interpretar gracias al lenguaje, esto significa que “(...) toda vida individual entre el nacimiento y la muerte pueda contarse finalmente como una narración con comienzo y fin” (Arendt, 2009, p. 208). Adicionalmente, se procura visibilizar y comprender una crisis de sentido en la modernidad que emerge al conceptualizar la experiencia, esta crisis que atañe por completo al cuerpo y su capacidad narrativa, se traduce en resultados contraproducentes para la formación de las nuevas generaciones, puesto que, al parecer los discursos tecnocráticos y mercantilistas se han apoderado de los lenguajes pedagógicos, opacando distintas miradas y también otros intentos de concebir y construir una educación como acontecimiento, como alteridad y búsqueda de sentido desde las posibilidades de la simbólica corporal.

La apuesta parte por entender la perspectiva simbólica del cuerpo que permite hacer un relato del mismo y entenderlo como biografía, una existencia y un cuerpo con entrañables vínculos y reciprocidades con el lenguaje y la palabra que encuentran su máxima expresión en el acto educativo. Así pues, ¿qué puede enseñar la existencia biográfica del cuerpo a la construcción de una idea de educación que privilegia la narración del sujeto de la experiencia sensible, el devenir y la ética por sobre el sujeto del conocimiento, la disciplina y el individualismo? Se trata de pensar la experiencia corporal y su dimensión simbólica como elementos indispensables de la existencia, que, una vez narrada y contada, se convierte en existencia biográfica. “*La fuente del relato es la experiencia*” (Bárceña y Mèlich, 2000a, p. 68) porque todo aquello que narramos y contamos tiene un sustento en nuestro pasado, en aquello que hemos vivido y significado.

Pensar el cuerpo es adentrarse en múltiples posibilidades, paradigmas, estereotipos, concepciones, significados e interpretaciones, es atravesar las fronteras del conocimiento y la existencia humana. Se puede observar cómo el cuerpo se va configurando en un espacio tiempo delimitado y en la medida en que se le vivencia y se le experimenta, se transforma en palabra, en historia y en narración, permitiendo así reconocer y entender el cuerpo como una biografía, un mundo compuesto de biología y cultura que se entremezclan y se confunden para hacer de la existencia un acto único y novedoso en cada ser.

El cuerpo guarda una relación de ambigüedad, porque si bien es materia, también se trata de una entidad simbólica, una construcción subjetiva y cultural que lleva consigo una carga de significado y de sentido de la propia existencia, elaborada conforme al tiempo y el espacio que a cada individuo se le es dado en el momento del nacimiento corporal y simbólico. Dicha perspectiva simbólica es la que permite configurar la subjetividad, reconocer la pertenencia o no a determinado grupo y cultura y por consiguiente se trata de un cuerpo atravesado de historia, lenguaje, experiencias y sentidos, una existencia biográfica.

La pregunta por el cuerpo puede ser obligada en los distintos escenarios educativos, los cuales se encuentran insertos en una época histórica que trajo consigo una crisis simbólica de experiencia y de sentido. No obstante, en esos escenarios también se vislumbra la oportunidad de estructurar la respuesta y la superación de esta crisis que sobrelleva la humanidad. Ahora bien, el cuerpo como existencia biográfica significa una historia de vida personal, una narración y una experiencia que se vinculan con el mundo natural y la dimensión simbólica de la vida humana: “Decir ‘cuerpo’, entonces, es decir una relación de experiencia. La carne es la vía de apertura al

mundo; siento y percibo el mundo porque *soy* mi cuerpo: al experimentarse a sí mismo, el individuo experimenta el acontecimiento del mundo” (Bárcena, 2008, p. 20); la experiencia corporal es pues, una trama, un tejido simbólico que da lugar a una constante y permanente re elaboración de un sentido existencial.

El ser humano posee un atributo único; la capacidad de simbolizar y recrear el mundo mediante el lenguaje y la palabra, adoptándose la postura de que el cuerpo además de ser materia también posee una dimensión simbólica que se configura conforme al contexto que habita, al tiempo y espacio propio de cada ser humano, sus experiencias e imaginarios adquiridos gracias a la formación recibida, la cual no se restringe necesariamente a la educación institucionalizada. Se propone la narración como posibilidad de sentido, que creará la oportunidad de bosquejar una idea de educación que reclame la experiencia vital, aquella en la que el cuerpo se presenta como un relato en el devenir de la existencia, emergiendo la posibilidad de ser narrado y contado y así encontrar sentidos que representen formas de resistir a los discursos dominantes instaurados en la educación y la pedagogía, discursos y lenguajes político-económicos que persiguen un control y alineación social en nombre de la educación.

### *Situando el cuerpo: aquí y ahora*

*“El cuerpo sólo cobra sentido con la mirada cultural del hombre”  
Le Breton (1995, p. 27)*

Interesa comenzar planteando la premisa del cuerpo como construcción social y cultural, revestido simbólicamente de significados y sentidos que lo habitan y lo definen. Tales sentidos son los que motivan las acciones y los pensamientos creando siempre nuevas experiencias que van configurando la subjetividad, esto es *una vida* que puede ser registrada y reinterpretada gracias al lenguaje, pues éste permite relatar y expresar simbólicamente experiencias como el placer y el dolor, el tiempo y la finitud presentes en el cuerpo como simbólica encarnada. De manera que “(...) si el cuerpo puede simbolizar la existencia es porque la realiza y porque es la actualidad de la misma. Secunda su doble movimiento de sístole y diástole” (Merleau-Ponty, 1994, p. 181), surgiendo el suceso de concebir el cuerpo como existencia biográfica, que implica tejer en una construcción simbólica aquellas vivencias y experiencias que hacen del existir y el vivir una historia, una narración y un texto particular en cada sujeto; esas historias a su vez estructuran la cotidianidad y la memoria colectiva porque hablar de la experiencia es aludir también a la intersubjetividad y la alteridad. Le Breton (1995) asegura que “El hombre sólo existe por su relación con el otro, no extrae la legitimidad de su existencia de su persona” (p. 18) sino que la extrae “(...) del hecho de ser una parcela del cosmos, no de él mismo” (p. 26).

Partiendo de imaginarios, estereotipos y asignaciones culturales construidas individual y socialmente los seres humanos modelan su identidad. El tiempo y las experiencias hacen que la relación que cada sujeto guarda con el cuerpo actúe como un espejo de sí mismo y también del grupo al que pertenece, es el cuerpo quien refleja la inapelable condición histórica y cultural, es el lugar donde se expresan las decisiones y configuraciones políticas, económicas y sociales; dicho atributo es el que permite comprender por qué el cuerpo ha sido estudiado, clasificado, regulado, alterado y hasta reprimido, considerado un dispositivo de control y dominación de las masas, enajenado si se quisiera definir en una sola palabra. En este con-texto hablar del cuerpo es referirse a la biografía de cada individuo, es “Decir una relación de experiencia con el mundo”



(Bárcena, Tizio, Larrosa y Asensio, 2003, p. 4), en donde el cuerpo representa un acontecimiento de la existencia y establece las relaciones con todo aquello que lo rodea, esto permite afirmar que el cuerpo puede ser comprendido como un cuerpo del acontecer, no simplemente como un cuerpo razón, sino un cuerpo que da vida y sentido a la subjetividad, la experiencia y la intersubjetividad.

En el último siglo el cuerpo ha adquirido un interés especial en los estudios sociales, esto quizá se deba a la relación que guarda el cuerpo con los fenómenos que son objeto de investigación en las distintas ciencias sociales y humanas, estableciéndose eco y correlación con la simbólica del cuerpo en muchos de los aspectos y dimensiones de la vida cotidiana, redireccionando las miradas hacia la reflexión sobre la forma de entender los fenómenos naturales y antropológicos, porque éstos sólo pueden existir en un plano simbólico, es decir a través del lente cultural y social propio del ser humano que plasma y significa la realidad en el lenguaje. Al respecto, Arendt señala lo siguiente:

El cambio del «qué» y «por qué» al «cómo» implica que los verdaderos objetos de conocimiento ya no pueden ser cosas o movimientos eternos, sino que han de ser proceso y que por lo tanto el objeto de la ciencia no es ya la naturaleza o el universo, sino la historia, el relato de la manera de cobrar existencia, de la naturaleza o de la vida o del universo (2009, p. 322).

Dado lo anterior, se consideran importantes los aportes de la filosofía, antropología y fenomenología, disciplinas en las que se le da al cuerpo un fundamento epistemológico y un lugar preponderante, pues destacados pensadores y autores de estas ciencias dedican notables espacios en sus obras para referirse a la reflexión justamente del cuerpo y sus conexos. Sólo por mencionar algunos, se destacan personalidades como Descartes, Husserl, Nietzsche, Heidegger, Mauss, Foucault, Bourdieu, Ricoeur, Merleau-Ponty, Le Breton, Agamben, entre otros. Pese a lo anterior, “El cuerpo es un tema que se presta especialmente para el análisis antropológico ya que pertenece, por derecho propio, a la cepa de identidad del hombre” (Le Breton, 1995, p. 7). De allí que este referente teórico persiga una línea de investigación con perspectiva antropológica y fenomenológica, el fenómeno del cuerpo concebido desde su dimensión cultural. Por consiguiente el lenguaje y la palabra se tornan indispensables para comprender los sentidos que se crean del cuerpo y la relación de dichos sentidos con la idea de una educación que privilegie la experiencia del propio cuerpo y disponga de sus tiempos y espacios para reivindicar la experiencia ética y lúdica del existir.

El cuerpo es ese lugar en el que la cultura imprime su huella y supedita la subjetividad de cada ser humano, en esa medida Le Breton asiente;

Cada uno “construye” una visión personal del cuerpo y la arma como si fuese un rompecabezas, sin preocuparse por las contradicciones o por la heterogeneidad del saber que toman prestado. Raramente, en efecto, esa representación es coherente si se comparan los elementos que la componen (1995, p. 88).

Asumir el cuerpo como identidad es imaginarlo, simbolizarlo, recrearlo y por supuesto representarlo. Es de esta manera que se puede llegar a configurar una concepción del cuerpo que es también una imagen y representación cultural, porque “Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna” (Le Breton, 1995,

p. 7). El mundo natural y físico en el que se vive está inmerso a su vez en un mundo simbólico, una realidad virtual que atraviesa y modela la subjetividad y la relación con los otros, llegando incluso a superar esas condiciones materiales de las que se estructura la realidad, permitiendo una experiencia singular que al mismo tiempo significa lo vivido transformado en palabras. Es así que el cuerpo se puede entender como “(...) el lugar que “da lugar” a los acontecimientos de la existencia” (Bárcena et al., 2003, p. 9) y desde esa perspectiva “El hombre es cuerpo sólo cuando vive. Así tiene que ser entendido el cuerpo en su sentido. <<Vivir>> es mencionado aquí en sentido existencial” (Heidegger y Fink, 1986, p. 188).

El conocimiento del cuerpo es una discusión constante, a veces contradictoria y dicotómica que hace enriquecer el campo de estudio. Igualmente, “(...) es necesario referirse a la modernidad, la cual es heredera de un dualismo en el que el cuerpo es, con frecuencia, maltratado por perspectivas que rompen la unidad de la condición humana” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 61). Por su parte la tradición cartesiana representa la escisión del cuerpo, separando una misma realidad en dos verdades independientes; mente y cuerpo, razón y experiencia. El cuerpo es una posesión del sujeto o bien puede ser que el cuerpo es quien lo posee. No obstante, cabe señalar que el objetivo de este artículo no trata de profundizar en esta discusión, puesto que el cuerpo se asume en este referente como una construcción simbólica, una presencia que deviene en el hecho de existir. La fenomenología propende por entender y percibir el cuerpo como la esencia de lo que *somos*, Merleau-Ponty asevera “(...) yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo” (1994, p. 167).

Es importante superar la dualidad del cuerpo para así denotarlo como existencia, como totalidad que posibilita el pensamiento y da apertura a los sentimientos, sensaciones, percepciones, imaginaciones, afecciones, afectaciones, palabras sensoriales, sentidos y significados, y a una experiencia del mundo, porque “El propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma con él un sistema” (Merleau-Ponty, 1994, p. 219). El cuerpo se asume como una sola realidad y representa los acontecimientos más radicales de la existencia: el nacimiento, la presencia y la muerte. De allí que se insista con Merleau-Ponty quien acentúa lo sucesivo; “Es un hecho que, primero, me creo rodeado por mi cuerpo, preso en el mundo, situado aquí, ahora” (1994, p. 59).

### ***Existencia biográfica o la condición narrativa del cuerpo***

*“La palabra es el exceso de nuestra existencia”  
Merleau-Ponty (1994, p. 213)*

Se procede a continuación esbozar la relación simbólica que hay entre el lenguaje, la narración y la existencia corporal. Con frecuencia se escucha decir que somos lo que decimos, que las palabras son las que definen a los individuos y a la especie como tal. Este conocimiento popular esconde mucho sentido, puesto que la huella del ser humano en el mundo y en la historia es fundamentalmente simbólica. Se puede afirmar que los seres humanos se constituyen de historias, de narraciones ¿acaso habrá algo más humano que la palabra? Arendt (2009), refiere que “(...) con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física” (p. 201). La existencia para ser humana requiere del lenguaje, de la narración y

el entramado cultural, de esta manera el cuerpo da cuenta no sólo de nuestro trayecto biológico sino también simbólico y cultural, al punto que “Vivimos corporalmente el tiempo y, puesto que el tiempo humano es histórico, nuestra biografía es, también, la de una experiencia corporal” (Bárcena et al., 2003, p. 3). El cuerpo es susceptible de estructurarse simbólicamente, de configurarse e incorporarse en las vivencias cotidianas, esa experiencia cuenta con la posibilidad de ser narrada, contada, de convertirse en un relato y concebir la existencia como una biografía, una vida narrada y significada en el lenguaje. Siguiendo con Arendt;

La palabra «vida» tiene un significado por completo diferente si la relacionamos con el mundo y deseamos designar el intervalo entre nacimiento y muerte. Limitada por un principio y un fin, es decir, por los dos supremos acontecimientos de aparición y desaparición del mundo, sigue un movimiento estrictamente lineal, llevada por el motor de la vida biológica que el hombre comparte con otras cosas vivas y que retiene para siempre el movimiento cíclico de la naturaleza. La principal característica de esta vida específicamente humana cuya aparición y desaparición constituyen acontecimientos mundanos, consiste en que en sí misma está llena siempre de hechos que en esencia se pueden contar como una historia, establecer una biografía (2009, pp. 110-111).

Cuando cada sujeto se instala corporal y lingüísticamente en el mundo, el símbolo pasa a ser la representación de la realidad y la oportunidad de elaborar el sentido que transforma la corporalidad y la existencia propiamente, “(...) somos animales simbólicos. El símbolo es un artefacto cultural que hace posible dar cuenta de la cuestión del sentido” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 66). El cuerpo y su capacidad expresiva y perceptiva sería la capacidad que mejor define al ser humano, por lo que “(...) si no hubiese existido un hombre con órganos de fonación o de articulación y un aparato para soplar, o cuando menos con un cuerpo y la capacidad de moverse, no habría habido palabra, no habría habido ideas” (Merleau-Ponty, 1994, p. 400).

Hay una dimensión simbólica del cuerpo que trasciende a su materialidad y anatomía, a su vez el sentido que se configura de esa capacidad simbólica se *re* incorpora en la carne, pues el mundo real y el simbólico se amalgaman en el devenir existencial. Tanto así que para cada quien “La imagen del cuerpo es una imagen de uno, nutrida con los materiales simbólicos que tienen existencia en otro lado y que cruzan al hombre en un tejido cerrado de correspondencias” (Le Breton, 2002, p. 31). El lenguaje y las representaciones culturales cifradas en el cuerpo son las que configuran la subjetividad y una imagen del cuerpo, “Y estas representaciones, estas creencias, no son fantasías, suplementos sin incidencia en la naturaleza de las cosas, sino que a partir de ellas los hombres actúan sobre el mundo y el mundo sobre el hombre” (Le Breton, 1995, pp. 182-183). El cuerpo tanto en su dimensión simbólica como física es el lugar de la experiencia sobre la cual el ser humano estructura su vida y su realidad, “Cada elección y cada decisión poseen una densidad carnal indiscutible –que se apoya en nuestra estructura biológica, pero que la supera al mismo tiempo–, y están apoyadas por nuestro propio cuerpo” (Bárcena et al., 2003, p. 3).

Le Breton también da cuenta de una simbólica que puede operar hondamente en nuestro imaginario individual y colectivo y al mismo tiempo en el cuerpo y la existencia, a esto le llamó la “*eficacia simbólica*” y para argumentar este presupuesto se vale de Mauss, quien estudió esa estrecha relación entre lo real y lo simbólico representados en el cuerpo. Dice Le Breton:

Un individuo que, por alguna razón (infracción de un tabú, magia, etc.) es aislado de la trama religiosa que lo sostenía en su relación con el mundo. Como consecuencia de haber cometido una negligencia o una ofensa, el sujeto se vive así mismo como desligado de toda protección social y religiosa, interioriza la idea de que la muerte lo persigue y, en efecto, muere algunos días después. Este es el efecto de la palabra colectiva que muestra, maravillosamente, la porosidad del cuerpo respecto de la acción del símbolo (1995, p. 183).

Por su parte, Merleau-Ponty (1994) es otro autor que sostiene y muestra la repercusión y reciprocidad de la simbólica y el cuerpo, planteando que una palabra o un símbolo “(...) antes de ser el indicio de un concepto es, primero, un acontecimiento que capta mi cuerpo” (p. 250). Lo anterior es posible porque el cuerpo es una estructura simbólica que se significa en la palabra y ante todo es un espacio de experiencia, de tal modo, que si pensamos por un momento en la palabra “(...) «cálido»», por ejemplo, induce una especie de experiencia del calor” (p. 250). En este mismo sentido, “(...) el vocablo «duro» suscita una especie de rigidez de la espalda y del cuello” (p. 250). El cuerpo está íntimamente ligado a la experiencia y ésta al lenguaje y al símbolo, todo aquello vivido y percibido propicia la elaboración de un *sentido humano* que ayuda a entenderlo como una configuración subjetiva e intersubjetiva, así pues “(...) la cuestión del sentido, como prácticamente todo lo humano, es inseparable de la condición lingüística del ser humano. El hombre es el animal dotado de *palabra*” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 60). De esta manera “La palabra, el rito o el cuerpo tienen, aquí, la misma fuente. La materia prima es común: la trama simbólica” (Le Breton, 1995, p. 183).

Ricoeur señala que “(...) de un modo u otro, todos los sistemas simbólicos contribuyen a *configurar* la realidad. Muy especialmente, las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal, confusa, informe y, en última instancia, muda” (2000, p. 194). La realidad no está dada, solicita de una creación simbólica que testimonee y respalde su presencia, se nutre de la significación que se hace desde la experiencia, la misma que el cuerpo realiza y que, de no ser expresada y transformada en un lenguaje, pasaría al olvido, a lo imposible e inimaginable, perdería su potencial transmisible y revivable.

A través del lenguaje y la narración cada sujeto puede elaborar múltiples sentidos a la existencia, a la alteridad, al cuerpo. De ahí que la experiencia posee la capacidad de ser contada y reexperimentada por todo aquel que la escuche, la lea o la perciba; incluso una obra literaria se puede considerar una experiencia con un potencial de transformación de la subjetividad y esto se debe a que “(...) las obras literarias pueden penetrar en nuestra vida, pues ésta se halla estructurada simbólicamente” (Ricoeur en Bárcena y Mèlich, 2000b, p. 108). Convertir la experiencia en un texto y un relato implica poder develar su significado y crear un sentido, asimismo abre la extraordinaria oportunidad de ser recreada y reinterpretada por los demás sujetos, dejándose vincular así con la alteridad, “El que escucha vive otra vez la experiencia” y esto supone que “(...) el oyente (el lector) es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia que no ha experimentado, pero que le ha sido transmitida en el relato” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 67).

Se solicita pues, de lenguajes que sean capaces de transmitir y expresar aquello que se experimenta y se vive intersubjetivamente, eso qué le pasa y transforma al cuerpo y que va creando y otorgando sentidos a la experiencia; “Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía,

la de cada uno, la de cualquiera” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 255). El cuerpo y la experiencia requieren un lenguaje que exprese los acontecimientos de la existencia, que sea sensible de ser compartido y re interpretado. Al respecto, Planella (2006b) indica lo siguiente: “Si el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto (encarnada), el sujeto debe ser capaz de transmitir *corporalmente* episodios de sus trayectos vivenciales” (p. 268).

La historia de vida o la biografía, se constituye de todas las vivencias y experiencias que hacen referencia al pasado y que al ser contadas o escritas dejan reelaborar sus sentidos cumpliendo la memoria un papel destacado porque si bien “(...) una crisis de nuestra facultad de recordar supone inmediatamente una crisis de la narración” debido a que el relato “vive de la memoria y de la imaginación” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 68). Narrar es relatar la experiencia, lo que ocurrió subjetiva y colectivamente, es asignarle sentidos desde lo humano y convertirla en existencia biográfica. Benjamin subraya que “El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida. Y la torna a su vez, en experiencia de aquellos que escuchan su historia” (2001, p. 115).

Para proseguir, se considera importante precisar cómo es entendida la experiencia en este texto y Larrosa (2009) propone una conveniente definición para apoyar este referente:

La experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece. La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición (p. 38).

La experiencia –escribe Larrosa– “(...) suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a mortalidad” y asiente que la experiencia “(...) suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso” (Larrosa, 2009, p. 41). Por sí sola, la experiencia puede tratarse de un cúmulo de vivencias de la existencia de cada sujeto [cuerpo], pero si se expresa en palabras se transforma en una narración, en memoria corporal que puede ser registrada en un texto y configurar una biografía, un cuerpo vivido y narrado. “En la narratividad de la propia experiencia se dibuja aquello que ha quedado inscrito en la *memoria corporificada*: el trazo de experiencias vividas en la propia piel” (Planella, 2006b, p. 268). Pero acaso ¿cuál es el sentido de atravesar la experiencia con el lenguaje y llevarla a relatos?, pues bien, esa es justamente la cuestión que emerge cuando se pretende transformar en palabras la experiencia. Agamben señala al respecto que “el lenguaje se plantea entonces como lugar donde la experiencia debe volverse verdad” (2007, p. 70). Asimismo, Ricoeur citado por Silva manifiesta:

No es que todo sea lenguaje, como se dice a veces con exceso en concepciones en que el lenguaje ha perdido su referencia al mundo de la vida, al de la acción y al del intercambio entre las personas. Pero si bien no todo es lenguaje, nada en la experiencia accede al *sentido*, sino con la condición de ser *llevado al lenguaje* (2005, p. 181).

Reconocer los sentidos del cuerpo, exige de un acercamiento al lenguaje y la narración como posibilidad de desentrañar los más íntimos deseos y sentimientos, en este contexto se puede afirmar que “El cuerpo no es una colección de órganos y de funciones dispuestas según las leyes de la anatomía y de la fisiología, sino ante todo una estructura simbólica” (Le Breton, 1999, p. 71), de acuerdo con eso el cuerpo es concebido como lugar de la experiencia, la palabra y la cultura, “(...) es eminentemente un espacio expresivo” (Merleau-Ponty, 1994, p. 163).

La palabra pasa a constituirse en palabra sensorial, estableciéndose como una interfaz entre la experiencia y el cuerpo, puesto que la experiencia “(...) puede ser dicha, requiere ser dicha. Plasmarla en el lenguaje no es convertirla en otra cosa, sino lograr que, al expresarla y desarrollarla, llegue a ser ella misma” (Ricoeur, 2002, p. 55). La experiencia requiere del lenguaje para existir simbólicamente y de este modo significarse y crear un sentido humano del cuerpo. Pues bien, es el cuerpo, “(...) en cuanto tiene unas «conductas», es este extraño objeto que utiliza sus propias partes como simbólica general del mundo y por el que, en consecuencia, podemos «frecuentar» este mundo, «comprenderlo» y encontrarle una significación” (Merleau-Ponty, 1994, p. 251).

### *Crisis de sentido, vestigio de la modernidad*

Antes de seguir con la discusión, se puede introducir una de las características que definen la modernidad y es la crisis de narración y por ende de sentido de la sociedad actual, debido a una carencia de experiencia en la humanidad en general, “Sabemos mucho de las cosas que usamos, pero poco del sentido de las mismas, satisfechos de nuestra sobreabundancia de lo instrumental, vivimos anegados en lo funcional, aunque desconocemos para qué vivimos” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 62). A causa de la producción creciente de las noticias y la información se va sustituyendo la imaginación y la búsqueda de sentido por la velocidad con la que se genera información hoy en día y es que,

(...) el auge cada vez mayor de lo que se ha dado en llamar «sociedad de la información» obliga a la mente humana a trabajar, casi exclusivamente, procesando información, con lo que la capacidad para la memoria y el recuerdo de lo memorable se ha ido deteriorando cada vez más (y así el cuerpo moderno resulta un cuerpo no sólo sin experiencia, sino también sin memoria, sin huellas mnémicas y sin biografía) (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 69).

Se llega a un punto de la historia, a la época moderna que se rige por poderes e intereses que sistemáticamente van modificando la condición narrativa y con ella la experiencia y el sentido. Varios autores ya lo advertían en su momento pero parece que esa *crisis de experiencia* sigue en avanzada y perdura hasta el día de hoy. Agamben plantea que actualmente no se puede concebir la experiencia o un discurso de la experiencia sin el hecho que ésta ha sido *destruida* en la modernidad: “Así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo” (2007, p. 7). Los seres humanos viven en un mundo que ha priorizado la velocidad, la inmediatez de los acontecimientos y el afán de saberlo todo, de estar actualizado e informado, de no perderse de nada porque se dice con frecuencia que el poder y la información se corresponden, resultando de esta forma unas condiciones sociales y económicas que impiden el desarrollo de un lenguaje para la experiencia,

porque de todos modos no tendría caso un lenguaje para contar una experiencia ya suprimida, de aquí que la narración y el sentido también entran en crisis, ya que “(...) hay narración en el momento en que esta experiencia *es transmitida*. Si la experiencia no se transmitiera, la narración no sería posible” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 67).

Benjamin (2001, p. 116) afirma que el vacío de experiencia -y de paso de narración- se debe a la nueva forma de comunicación que se origina en la sociedad de primera mitad del siglo XX; la *información*. Asevera que aunque ya es antigua, nunca antes había incidido tan determinadamente en la transmisión y narración de la experiencia, ocasionando con ello la privación del sentido y más aún los sentidos del cuerpo. La información;

Ésta no necesita, a diferencia de la narración, de la *experiencia*. En un universo en el que la narración está radicalmente en crisis tiene lugar también una crisis de la experiencia, y viceversa. En la modernidad la experiencia ha sido substituida por el experimento, la narración por la información. La vida humana, entonces, queda desprovista de sentido, queda desestructurada simbólicamente (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 66).

Al mundo de hoy lo asiste una profunda crisis constitutiva que puede ser entendida como una crisis existencial que afecta la condición humana, debido a que la experiencia y su relato han sido suplantados, traduciéndose esto en un empobrecimiento de la capacidad para recordar, la memoria, al no contar con recuerdos notables hace que se vaya limitando la transmisión; en otras palabras se restringe la interacción y se atenúa el tejido social y relacional, borrando la posibilidad de re interpretar y transformar colectivamente las subjetividades desde un sentido común. Esto, provoca una crisis de la propia subjetividad, impidiendo elaborar los sentidos de todo lo que al cuerpo le acontece. Como resultado, la visión del mundo que cada sujeto configura no es una idea creada según sus experiencias sino implantada y prefabricada de acuerdo con lo dispuesto en los diferentes medios de *información* y de *formación*. Se terminan menoscabando y banalizando las vivencias del cuerpo y de paso la significación de la realidad. Se puede advertir que hasta la misma ciencia moderna que se divulga en las escuelas, apunta de algún modo, a agudizar la crisis en un sujeto enajenado de su propio cuerpo:

Siempre que con el cuerpo se experimente, o se le mida, o se le cuantifique o se le trate *exclusivamente* como un dato, se pervierte esa dimensión simbólica de la que está dotado, se olvida que el cuerpo está integrado en la condición existencial de un ser dotado de biografía (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 61).

Con relación a la complicidad de la ciencia para el despojo de la experiencia auténtica y sensible al ser humano, Agamben manifiesta que dicha expropiación ya “(...) estaba implícita en el proyecto fundacional de la ciencia moderna. La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama 'caso', si es expresamente buscada torna el nombre de 'experimento’” (2007, p. 13). La concepción del cuerpo como existencia biográfica se diluye y con esto la posibilidad de dotar del sentido existencial los encuentros y la experiencia, así como su potencial narrativo y re interpretativo de la realidad, alcanzando fondo al conjeturar que “(...) la aplastante mayoría de la humanidad se niega a adquirir una experiencia: prefiere que la experiencia sea capturada por la máquina de fotos” (Agamben, 2007, p. 8). De este modo, la transmisión y la narración de la experiencia no tienen lugar en este mundo, como tampoco la creación de sentido del existir y del cuerpo. En la sociedad de la información, la de hoy, subyace una acentuada crisis de sentido que se puede considerar “(...) un fracaso, por parte de las instituciones de formación, a la hora de

transmitir la función simbólica, la cual es esencial para que el sujeto elabore el sentido de las posibilidades y límites simbólicos de su propia conducta y actuación” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 69).

El discurso educativo contemporáneo y la escuela como institución social son extensiones de la modernidad y son herederas de sus apuros y características. De acuerdo con lo anterior, la cuestión de la experiencia y los sentidos del cuerpo están relegados no solamente en el ámbito social, sino de todos los demás planos de la vida humana, entendida ésta como lenguaje simbólico. Esto puede generar una afectación de las acciones y gestos pedagógicos, porque los modos de enseñar y aprender, de relacionarnos y reinventarnos aparecen como direccionados a la lógica contemporánea, con carencias de sentido y dificultades para construirlo, una educación institucionalizada para un mundo “(...) desconectado de las preguntas radicales, fundacionales, aquellas preguntas que hacen referencia [...] al origen y al fin. Esto es lo que ha sucedido en la modernidad. Por esta razón, la crisis de la narración es también, inevitablemente una crisis pedagógica” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 67).

### ***Narratividad, cuerpo y educación: al encuentro de sentidos***

*“Nos educamos en un mundo que nos es narrado”  
Bárcena y Mèlich (2000b, p. 92)*

La educación como es conocida hoy, representa el acceso universal al conocimiento y la cultura, permite que esa mayoría de la humanidad a la que Agamben hiciera alusión aprenda y se apropie del lenguaje, y de esa forma se inserte en la dimensión simbólica del mundo, pudiéndolo cohabitar y experimentar. Significa que la educación pasa a ser un acontecimiento, tal y como lo son el nacimiento y la muerte, experiencia corporal y existencial. Sin embargo, en una sociedad que se le ha diagnosticado una privación de la experiencia y consiguiente de narración, se edifican discursos y lenguajes para una formación acorde a los imperativos culturales, políticos, económicos, técnicos y científicos que buscan el poder en la inmediatez, la producción y rentabilidad del tiempo, discursos que desestiman la memoria, la imaginación y el sentido. Lenguajes que “(...) no captan la vida, que están llenos de fórmulas, que se ajustan perfectamente a la lógica policial” (Bárcena et al., 2006, p. 256), dejando poco lugar para el encuentro, la mirada, la caricia, el cuerpo y su existencia biográfica. Es así como los discursos educativos imperantes son contradictorios con una idea de educación como experiencia ética, un camino hacia la libertad, la alteridad, la justicia, la lúdica y la narración simbólica, constituyentes de la vida humana. Se propone entonces, un “(...) pensamiento sobre o para la educación, en lugares distintos a los dominantes. En lugares muy cercanos al cuerpo –entendido como lugar de la experiencia–, como escenario de lucha y de resistencia, y también como finitud” (Bárcena et al., 2006, pp. 234-235).

La escuela como institución social, cumple una función cultural necesaria para la socialización y el aprendizaje, fuente importante de experiencia y narración, de contacto y relación con el otro y lo otro, posibilita la alteridad y la construcción de sentidos compartidos que dan lugar a posicionar el cuerpo en el foco de las reflexiones y procesos formativos y pedagógicos. Empero, debido a la *pobreza de experiencia* moderna y al “(...) ascenso del individualismo como estructura social, con la emergencia de un pensamiento racional positivo y laico sobre la naturaleza, con la regresión de las tradiciones populares locales” (Le Breton, 1995,



p. 8), la educación institucionalizada puede tornarse en una fábrica de producción de cuerpos y sujetos que compiten entre sí, con poca autonomía y libertad, pero además alejados de la memoria, la experiencia y de su biografía. El contexto en el que se ubica la escuela “(...) ha hecho funcionar el espacio escolar como máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2002, p. 135).

El individualismo hace que se evite el contacto con los otros, por eso “(...) la sociedad occidental está basada en un borramiento del cuerpo, en una simbolización particular de sus usos que se traduce por el distanciamiento” (Le Breton, 1995, p. 122), ocasionando que se eluda la experiencia intersubjetiva, un espacio y un tiempo para una radical alteridad como sentido del cuerpo y la educación, es por ello que Duch y Mèlich (2005) asienten que “(...) el sentimiento de ser un individuo, de ser uno mismo antes de ser, como sucedía en la época premoderna, un miembro de la comunidad” (p. 131), han conllevado a que tal vez desde entonces en la sociedad occidental comience “(...) a hacer acto de presencia el *individualismo* como la forma privilegiada de presencia del ser humano en *su mundo*” (p. 131). La escuela se establece como espacio y tiempo que modela y reproduce creencias y discursos que en últimas agudizan la crisis de sentido y experiencia vigente y hacen que la superación de esa crisis se dilate. Podría decirse que la educación se distorsiona y se vuelve dogmática, pasa a convertirse en adoctrinamiento.

Ya en años anteriores Foucault describió cómo en las instituciones educativas actúan fuerzas y poderes, presentes todavía, para controlar y dominar el cuerpo y por tanto la subjetividad y el comportamiento individual y social. “El edificio mismo de la Escuela debía ser un aparato para vigilar [...] debe ser un operador de encauzamiento de la conducta” (2002, p. 160). La concepción del cuerpo contemporáneo está fundada en unos principios que hacen que en la modernidad paulatinamente se arraiguen visiones que borran la experiencia del cuerpo; “Se potencia una *pedagogía del silencio de los cuerpos*” (Planella, 2006b, p. 208), que no permite “moverse con libertad, sino que deben hacerlo ordenadamente, siguiendo los ritmos e itinerarios corporales diseñados previamente” (Planella, 2006b, p. 202). Este silenciamiento se entiende también como una experiencia enmudecida, un relato y un sentido secuestrados. Bárcena declara que “(...) la negación del cuerpo o la necesidad de su control y dominio, ha sido históricamente una de las estrategias privilegiadas a través de la cual el discurso contemporáneo de la educación ha procurado librarse del peso de la experiencia”, y añade que justamente ese interés por eludirla se debe a que es en la experiencia que “(...) radica la prueba definitiva de que algo le acontece al sujeto en su devenir” (2008, p. 20). Como contraste, están las interpretaciones con relación a una “(...) idea de la educación como algo que tiene que ver con ese vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia –el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas–” (Bárcena et al., 2006, p. 235) que provocan una tergiversación y anticipación de los *gestos* pedagógicos.

Entretanto, Arendt asegura: “Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas” que no se deben asumir con formas prefabricadas de concebir la realidad del mundo puesto que a su manera de ver “Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad” (1996, p. 186). Así pues, se presenta la posibilidad de concebir la educación como una búsqueda constante de sentidos, lenguajes y experiencias amplias para afrontar y deconstruir esos discursos autoritarios que se incorporan en la subjetividad y el imaginario colectivo para condicionar la forma de pensar, sentir y habitar el mundo.

### *Consideraciones finales: a modo de discusión*

*“Siempre existe la posibilidad de otra experiencia, de una experiencia distinta, que contradiga la experiencia anterior”  
Gadamer en Bárcena et al. (2006, p. 255)*

La discusión permite plantear que la educación sostiene un modelo y un sistema de principios socialmente aceptados y validados, asimismo es el epicentro de la reflexión para avanzar hacia un mundo humano y socialmente justo. Esto significa que la posible respuesta para superar la crisis de sentido y devolverle la palabra al cuerpo está en la educación, entendida como narración y alteridad, como experiencia vital; consintiendo que el arraigo de esos *mecanismos de poder* en el imaginario colectivo de las sociedades modernas y en el lenguaje pedagógico retrocedan paulatinamente, sustituyéndose por otros lenguajes que puedan reclamar para la humanidad el sentido del cuerpo como existencia biográfica. Se comienza por presentar y desarrollar un tratamiento y concepción del cuerpo en la educación que exalte y privilegie la experiencia más allá del conocimiento, “(...) donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida” (Bárcena et al., 2006, pp. 241-242). Larrosa lo expresa así:

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. [...] Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma (2009, pp. 41-42).

Puede afirmarse que la experiencia formativa permite propiciar y privilegiar la narración y la posibilidad de transmitirla, contarla, revivirla y reinterpretarla (resignificarla), hacer que la experiencia propia se pueda recrear por los otros, a la par que la experiencia ajena se haga próxima por medio de la narración y así construir sentidos existenciales compartidos, vitales y humanos que devienen en aprendizajes éticos, en devenires que se ofrecen a la novedad, a la acción y al comienzo. Este comienzo es el mismo que Arendt llama *natalidad*: “La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos” (1996, p. 186), porque esto representa la renovación de la esperanza de un mundo mejor para los que apenas llegan y quienes serán responsables de salvaguardar y transmitir el legado cultural re viviéndolo y resignificándolo desde la experiencia educativa. Se trata de un sentido de alteridad y por lo tanto ético de la educación, una relación que subyace en el acto educativo desde y para el cuerpo, “La ética hace posible que la acción sea nacimiento... La acción ética subraya que el ser humano es un innovador [...] aunque debe morir, no ha nacido para eso sino para comenzar” (Bárcena y Mèlich, 2000b, p. 83). Implica lo anterior una educación como acontecimiento, como experiencia de alteridad, ese que Bárcena detalla en las siguientes líneas:

El acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo. Si hay acontecimiento, su rasgo principal es que jamás sea predicho, anticipado, programado o decidido de antemano (2012, p. 69).

Se va dilucidando una idea de comienzo en la educación que corresponde al concepto de natalidad en el pensamiento Arendtiano. Los recién llegados heredan un mundo y están llamados a transformarlo, así “Nacer, es a la vez nacer del mundo y nacer al mundo. El mundo está ya constituido, pero nunca completamente constituido. Bajo la primera relación, somos solicitados; bajo la segunda estamos abiertos a una infinidad de posibles” (Merleau-Ponty, 1994, p. 460), un devenir que hace que el mundo no sea inmutable. No obstante, el poder del discurso educativo de las sociedades modernas insiste en suprimir la libertad de los *gestos* y la búsqueda de sentido, obligando a enfrentar cuestiones que tocan con principios incluso morales, así es como lo plantea también Arendt:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable (1996, p. 208).

Se demandan otras formas de concebir la pedagogía desde los lenguajes sensibles y aprehensibles que insinúan sentidos y miradas compartidas con los recién llegados. Es por ello que se presenta la invitación para ubicar y reconocer *al tacto* como sentido pedagógico que apunta a ese acontecimiento en el que se entrecruzan el porvenir y la memoria, en Bárcena (2011) puede encontrarse una forma para respaldar dichas afirmaciones pues considera que “(...) la educación es una reflexión sobre la relación, el encuentro y las transmisiones entre generaciones en la filiación del tiempo” (p. 20). Ese encuentro y esa relación deben dotarse de un sentido para que la experiencia y la palabra nazcan, por eso se propone el *tacto* como sentido. Pedagógicamente, “(...) “tener tacto” significa saber salirse de uno mismo, tener una orientación hacia el otro, ser capaz de recibir al otro en su radical alteridad, ser sensibles a sus demandas, a sus ruegos, a sus necesidades” (Bárcena et al., 2006, p. 255).

Es plausible establecer que una educación con-tacto se refiere a una pedagogía del cuerpo. Van Manen lo escribe así: “El término *tacto* tiene una referencia física de «tocar», «cuerpo», «táctil». Tener tacto es ser físicamente consiente de la persona hacia la que nos orientamos” (1998, p. 211). En este autor, la educación que no se vale del tacto pedagógico configura una realidad que ya se supone y se acepta de manera taxativa: “Las tácticas en enseñanza son estrategias, métodos, esquemas, formas y medios que uno traza como un programa, un escenario, un bosquejo, un proyecto, un horario, una planificación o un diseño”, pudiéndose apreciar el contraste, puesto que “(...) el *tacto* es esencialmente implanificable” (Van Manen, 1998, p. 138). Se tiene la táctica ahora como un principio presente en los lenguajes educativos modernos que hacen parte de esa realidad que Foucault advertía en el apartado anterior sobre la institucionalidad de la escuela al servicio del poder *político*. La arquitectura, los tiempos y los espacios que representan la educación, estaban y están diseñados tácticamente porque en esos diseños “(...) hay un significado calculador y planificador... por consiguiente, la táctica también tiene una connotación de superintendencia, supervisión” (Van Manen, 1998, p. 138).

Van Manen refiere que en la palabra “(...) *contacto*, la preposición latina *con* suele tener el efecto de aumentar el término al cual se añade. Dicho de otra forma, *contacto* tiene el mismo significado que *tacto* pero intensificado y realzado” (1998, p.138). El comienzo de la conversión pedagógica es la creación de un tiempo y un espacio escolar para la alteridad a través del contacto físico y simbólico, una pedagogía situada, espacio temporal y contingente, que aprenda

y enseñe a “(...) escuchar la voz del cuerpo, a conocerlo, a sentirlo y a actuar a partir de sus necesidades. Y una de las formas de hacerlo es despertando el sentido del tacto, dormido por la acción de una pedagogía excesivamente racionalista” (Planella, 2006b, p. 271). A esto podemos sumarle que Bárcena et al. apoyan estos argumentos, puesto que proponen una pedagogía que “(...) enfrente la singularidad, la contingencia, la falta de sentido, la ambivalencia y la incertidumbre. Y todo ello para marcar diferencias respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad tecnocientífica que se han instalado en lo pedagógico” (2006, p. 235).

Teniendo en cuenta el “déficit” de experiencia en la modernidad, se abre un horizonte y un desafío para hacer frente a la crisis de narración y de sentido desde la educación, pues ésta brinda de modos diversos y privilegiados la posibilidad de narrarnos con otros; apreciar el cuerpo como existencia biográfica, asumir que el cuerpo y su experiencia son un libro abierto en el que se dibuja, se marca y se modifica la existencia misma. Se devana de esta manera la estrecha relación que tiene el cuerpo con la existencia, pero también con la historia de vida, con la memoria corporal y con la creación de sentidos para la comprensión de nuestra realidad: “(...) surge la necesidad de hablar de una pedagogía que contempla, como posibilidad pero también como proceso, la narración de los propios cuerpos (Planella, 2006b, p. 267). Dicho esto, Bárcena y Mèlich confirman que:

(...) existe un argumento de tipo antropológico, si así se quiere llamar, que parece justificar la necesidad de pensar la educación narrativamente. El argumento consiste en afirmar que la vida humana es, de modo esencial, histórica, y que, en cuanto tal, cada vida es una historia narrada en el tiempo y un proyecto existencial biográfico. Concebir la vida humana como biografía es tratar de pensarla como relato (2000b, p. 95).

Esos relatos son la línea de fuga que configura el sentido de la experiencia, del acontecer del cuerpo; relatos que invitan a pensar la educación como la vida cotidiana, a entenderla y reconocerla como historia, como novedad y experiencia ética, porque “No hay ética sin novedad, sin ruptura, sin movimiento, sin innovación y sin irrepetibilidad. La ética es palabra, es discurso. Es el rechazo del discurso ya constituido e institucionalizado, es el rechazo del discurso del poder” (Bárcena y Mèlich, 2000b, p. 83).

Finalmente, para llegar a la idea de educación como acontecimiento biográfico, Bárcena y Mèlich (2000b) consideran “(...) la posibilidad, y la necesidad, de *pensar la educación como el proceso de construcción de una identidad narrativa*” (p. 94) en la que “(...) la acción educativa se debe entender como una acción susceptible de ser narrada, de crear una historia digna de ser contada” (p. 92). Siendo así, queda la oportunidad de recrear otra educación posible, esa que conceda todo el valor al cuerpo y su experiencia cotidiana, que se oponga radicalmente a un mundo que persigue un ideal de progreso y busca los sentidos existenciales en lugares muy distantes al cuerpo, quizá en dogmas y doctrinas que desconocen el devenir de la condición humana, eludiendo otras formas de aprender desde la creatividad y la imaginación, indispensables para resignificar el mundo. Es importante entender el vínculo y la relación de la narración con la educación porque “(...) *la narración remite a la vida*” y “(...) *la vida misma remite a la narración*” (Bárcena y Mèlich, 2000b, p. 109) y es que la educación justamente se da por la transmisión de la cultura y la construcción del conocimiento a través de las historias y las narraciones intergeneracionales. Dicho con otras palabras, “(...) el sujeto puede variar imaginativamente su identidad, viviendo múltiples relatos, interpretando el texto de su vida de

distintos modos y experimentando los acontecimientos de su existencia según modos típicamente narrativos” (Bárcena y Mèlich, 2000b, p. 109) que al ser compartidos permiten el encuentro con la pluralidad, la ética y la intersubjetividad.



**Figura 6:** Taller 2. Actividad: Cierre, exploración de aplausos. Fecha: Marzo de 2016

### **Resignificar el cuerpo en la infancia para pensar otra educación posible**

Elizabeth Valencia Mejía <sup>1</sup>

#### **Resumen:**

Este artículo hace parte del referente teórico de la investigación “*El cuerpo como existencia biográfica: los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas*”; estudio que pretendió comprender los sentidos que le otorgan los niños y las niñas al cuerpo y cómo éste se configura como espacio de la experiencia. Por lo tanto, este escrito busca establecer relaciones entre las categorías cuerpo, infancia y educación como experiencia; de las cuales el cuerpo es visto desde una perspectiva simbólica, la infancia se asume como pluralidad y novedad, y la educación es entendida como acción y acontecimiento que derivan de la experiencia, pues es ésta, la que permite vincular y converger realmente a la educación con la infancia, dada su condición corporal y simbólica.

Para ello, se empieza por realizar una reseña del cuerpo en perspectiva simbólica, con el fin de repensarlo y comprenderlo como lugar de la experiencia y reflejo de las intersecciones de los

---

<sup>1</sup> Trabajadora Social Universidad de Antioquia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Correo electrónico: elizabethvalencia628@hotmail.com

significados sociales, culturales y simbólicos, dichas intersecciones permiten además darle sentido a lo vivido. Luego se expone la manera en que la simbólica del cuerpo se puede potenciar o restringir dependiendo de la manera en que sea comprendida la idea de educación, bien sea como fabricación o como experiencia ética.

Posteriormente se pretende situar la categoría infancia como una construcción histórica y social capaz de ocasionar una ruptura en el espacio tiempo, pues representa las infinitas posibilidades de cada sujeto para ser de otros modos, insólitos e insospechados; asunto que la educación institucionalizada limita al buscar la clasificación, estandarización y adoctrinamiento de la sociedad. Esto abre paso a la pregunta ¿cómo pensar una educación para las infancias, que permita apostarle a resignificar el cuerpo como lugar de la experiencia y la alteridad?, interrogante que requiere una respuesta con la cual se procura confrontar una idea de educación como estandarización y silenciamiento de los cuerpos, con una idea de educación que privilegia la experiencia ética de la alteridad y la diferencia.

Por último, a modo de cierre del artículo, pero a la vez como apertura e invitación, se muestra el desafío y la exigencia que implica reconocer efectivamente la educación como experiencia como un viaje que permite dar lugar al devenir y la incertidumbre, a la ética, pues le otorga fuerza al encuentro con el otro, pero además ese viaje posibilita encontrar algunas pistas y matices para proyectar y crear otros lenguajes y gestos en la educación, un viaje que en últimas conlleve verdaderamente a resignificar el cuerpo en la infancia y así pensar otra educación posible.

**Palabras clave:** Cuerpo, infancias, educación como experiencia.

**-1.** Introducción. **-2.** Primera tarea: resignificar el cuerpo simbólico. **-3.** Infancia(s) como novedad y posibilidad. **-4.** Educación como experiencia. **-5.** Aperturas y posibilidades: el viaje de la experiencia. **-6.** Referencias.

### ***Introducción***

El presente artículo constituye una parte del referente conceptual desarrollado para la investigación *“El cuerpo como existencia biográfica: los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas”*; investigación realizada con diez niños y niñas habitantes del Barrio Santo Domingo Savio, Comuna 1 de la Ciudad de Medellín; partió de la intención por comprender los sentidos que asignan los niños y niñas al cuerpo, repensando la experiencia del cuerpo como indisociable de la existencia biográfica del ser humano y darle lugar a dicha experiencia en la infancia. Buscó establecer de qué manera influye la educación y las concepciones culturales en la construcción del mundo propio y compartido, cuestión que implicó además vislumbrar una perspectiva simbólica del cuerpo en la infancia y su relación con una idea de educación como experiencia que permita configurar los sentidos del cuerpo.

El fin de este artículo es entender el cuerpo como lugar de la experiencia, cuerpo comprendido desde una perspectiva simbólica, y a partir de allí establecer correspondencias con

una idea de educación que privilegie la vivencia corporal más que al conocimiento, una educación que se contraponga a la fabricación de sujetos adoctrinados. Para ello, este texto se apoya principalmente, aunque no de manera exclusiva, en los postulados propuestos por los autores Bárcena (2000; 2003; 2012), Mèlich (2000; 2014), Skliar (2014; 2015) y Kohan (2004; 2007). Se desarrolla fundamentalmente en cuatro momentos, entendidos éstos no de manera lineal o aislada, sino más bien articulada al propósito central del escrito.

En un primer momento se piensa la simbólica que encarna el cuerpo en relación con los discursos e imperativos socioculturales, para pasar a dar cuenta cómo en esta dinámica se da la construcción de un sentido, que trasciende la idea de cuerpo docilizado y disciplinado históricamente privilegiado por la educación tecnocrática, tradicional y adoctrinante, entendida como fabricación, con unos objetivos y proyectos preestablecidos para moldear la subjetividad. Lo anterior con el propósito de distinguir y discernir una perspectiva del cuerpo como un cuerpo vivido, lugar de la experiencia, mediado por lo sensible, lo perceptivo, como sitio de interacción y de intersecciones simbólicas y socioculturales que pueden dar lugar a la idea de educación como acción y acontecimiento, como experiencia.

En un segundo momento, frente al paralelo de la educación como fabricación o como acontecimiento, surge la infancia como categoría y construcción social, acompañada además de múltiples interrogantes que vislumbran la oportunidad de una deconstrucción como categoría universal y universalizada, para comenzar a introducir una dimensión plural de las infancias. Por consiguiente, alejarse de lo que hasta hoy se cree que es la infancia y llegar, entre otras posibilidades, a una reconfiguración que admita la vital e inmanente relación entre cuerpo, experiencia e infancia y al mismo tiempo el devenir infante en el acto educativo.

En un tercer momento, se proponen reflexiones a partir de los interrogantes de cómo pensar, desde las relaciones trazadas, una educación para la infancia, asumida como acción, novedad y sentido, logrando así posicionar al cuerpo y la experiencia en el centro del debate educativo y pedagógico, transformando la idea de educación como interrupción, estandarización y silenciamiento de los cuerpos. En consecuencia, se incita a descubrir nuevos escenarios y alternativas educativas cargadas de sentido, acogida, alteridad y diversidad.

Finalmente, en un cuarto momento y con el ánimo de darle apertura a la multiplicidad de respuestas que pueden desprenderse de esta línea de investigación, se sitúa la concepción de la experiencia reafirmando como dimensión simbólica y categoría conceptual que permite vincular la educación con la infancia; se procura en este momento poner en escena cómo el cuerpo, la infancia y la experiencia se presentan como posibilidades que incitan otros encuentros y otras maneras de entender la educación y la vida misma, favoreciendo una educación para la infancia y para el ser y el devenir infante.

### ***Primera tarea: resignificar el cuerpo desde la perspectiva simbólica***

A través de la historia, tanto en las producciones filosóficas y académicas, como en las artísticas, se ha evidenciado el interés y el esfuerzo por dar cuenta del cuerpo, este tema ha sido central en las formas de pensamiento y en los cuestionamientos que en el devenir del ser humano han surgido, ¿tenemos un cuerpo o somos cuerpo?, ¿Tenemos un cuerpo o él nos tiene? Estas han sido preguntas que en este sentido han marcado los debates en diversos ámbitos, por consiguiente la literatura disponible sobre el cuerpo es casi inabordable por su amplitud y por la

diversidad de enfoques; desde lo biológico hasta las perspectivas psicoanalíticas, sociológicas, fenomenológicas y artísticas que exponen una pluralidad de aproximaciones que permiten iniciar este escrito partiendo de la premisa expuesta por Heidegger citado por Sanabria, “(...) el fenómeno cuerpo es el problema más difícil” (2012, p. 2). Se pretende entonces dejar claro que la intención de este artículo no está propiamente centrada en un ejercicio de pensamiento teórico específico sobre el cuerpo, sino que más bien se enfoca en ubicar una perspectiva simbólica del cuerpo, entendiéndolo como lugar de la experiencia y en esa medida, suscitar la ocasión de darle voz a la vivencia y experiencia sensible del cuerpo (mi cuerpo) que se resiste a ser una simple y llana posesión y reclama su condición existencial.

Las relaciones que se establecen con el cuerpo desde el modo de organización de cualquier cultura, son las que permiten identificar la manera en que se disponen las interacciones sociales y a su vez la relación con el entorno de toda sociedad; en consonancia Le Breton afirma que “Cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etcétera. Le otorga sentido y valor” (1995, p. 8), en esta perspectiva la existencia humana puede ser comprendida como corporal y encarnada, no obstante esa existencia corporal cobra sentido gracias a la trama simbólica y cultural, para ser concebida como construcción social.

La simbólica del cuerpo se constituye socialmente y se configura a partir de imaginarios, estereotipos y asignaciones culturales que han sido heredadas de manera histórica, por lo tanto la relación que los seres humanos establecen con el cuerpo se dispone como reflejo de la sociedad, dicha cualidad es la que permite comprender en últimas por qué el cuerpo ha sido estudiado, clasificado, regulado, escindido, limitado en la interacción, considerado en ocasiones como instrumento, subvalorado y convertido en un dispositivo de control.

Los cuerpos han sido y son, desde los albores de la humanidad, receptores de significados sociales como también productores y transmisores de significados. Los cuerpos han jugado siempre una función simbólica. Podemos señalarlo de otra manera: los cuerpos son producto de una construcción social: están insertos en una época y en una sociedad particular. Pero además las personas tienen la capacidad de expresar significados con sus cuerpos. ¿Qué significa eso? que toda sociedad implanta políticas o pedagogías para la gestión o manipulación de los cuerpos, pero a la vez éstos pueden convertirse en locus de resistencia o de expresión simbólica (Kogan, 2003, p. 12).

En efecto, ese proceso de construcción social supone llevar a cabo la implementación de políticas y pedagogías enfocadas al adiestramiento, docilización, gobierno y normalización de los cuerpos, esto mediante discursos que se incorporan en la subjetividad, los cuales surgen para regular las prácticas sociales de acuerdo a intereses orientados por las clases políticas dominantes a través de dispositivos de control, enmarcados en esquemas fundamentales.

Lo anterior crea relaciones de poder que impone mandatos para regular y limitar el cuerpo, transitando esto en la sociedad como imperativos o exigencias, los cuales finalmente se interiorizan y se inscriben en la piel, modificando así la interacción y obligando a los sujetos a estar y obedecer dichos parámetros preestablecidos. “El proceso histórico individualiza al sujeto, lo coloca bajo las miradas cruzadas de los otros, interiorizadas y transformadas en disciplina personal. Bajo los efectos de esta auto-obligación, el cuerpo se forma, se rectifica” (Détrez, 2002, p.5).



Se puede destacar el modo en que operan estos discursos e imperativos, constituyéndose y dinamizándose como resultado de la relación con otros y otras en un entorno determinado que se encuentra signado por intereses y relaciones de poder. De acuerdo con Bárcena, Tizio, Larrosa y Asensio “Somos, pues, desde el nacimiento, un cuerpo en la búsqueda activa de otros cuerpos” (2003, p. 15), búsquedas permanentes que dan como resultado cuerpos socialmente construidos en constante interacción, asunto que se cimienta desde la infancia y se sostiene mediante la educación, la cual ha sido institucionalizada. Las configuraciones de los cuerpos demuestran las influencias de la socialización, de las tradiciones heredadas, de los relatos predominantes que se escuchan, se sienten y se viven, discursos que inundan la educación, los medios, la publicidad y hasta el sentido común.

Tradicionalmente la educación, entendida desde el contexto escolar e institucional, ha visto la infancia de acuerdo con lo que pueden o deben llegar a ser los niños y niñas, para ello la educación se ha valido de la pre configuración de procesos de aprendizaje pensados desde la solicitud permanente de quietud, silencio y pasividad de los cuerpos, olvidándose de concebirla como una construcción cotidiana que encierra una invaluable riqueza que permite una mayor comprensión de la vida y la existencia.

Desde una hermenéutica corporal, podría trazarse una historia de la educación como una historia de las operaciones de marcaje, configuración y distribución de los cuerpos. La escuela es un dispositivo cuyas reglas se reconocen por las formas y las distribuciones corporales que produce y exhibe. [...] Del mismo modo que en la educación como negación del cuerpo es el mismo cuerpo negado el que dice los procesos que han conducido a su propia abolición, en la educación como fabricación del cuerpo es el cuerpo fabricado mismo el que dice de las técnicas y de las prácticas corporales que lo han producido (Bárcena, et al. 2003, p. 28).

Aquella educación interpretada como fabricación, apunta principalmente al desarrollo de competencias y del saber hacer, se presenta de forma estandarizada e inflexible, orientándose a alcanzar un grado de competitividad satisfactorio que le brinda al niño o niña, proyectado siempre como adulto, un espacio específico en el contexto actual de mercado y productividad. Este hecho termina por promover una lógica de exclusión y selección permanente que los sitúa en dos lugares; uno privilegiado para aquellos que logran desarrollar las competencias definidas, ser aptos, cualificados y regulados, y otro para los que por el contrario no logran alcanzar los estándares establecidos, los cuales deben luchar contra ello para no extinguirse, para no ser diagnosticados o medicados, teniendo que adaptar su cuerpo y sus capacidades a presupuestos ya dados.

El saber racional sobre el cuerpo del hombre, [...] busca que el cuerpo se ofrezca como *cosa*, en su pura objetividad, como un lugar de apropiación, como aquello que podemos capturar, disciplinar, *educar*, registrar u observar, encerrándolo en unos conceptos que seguimos destinando a decir la esencia de la cosa, pero no los acontecimientos. En esa mirada parece que la intención es volver el cuerpo al fin adulto, un cuerpo que ha abandonado definitivamente su infancia (Bárcena, et al. 2003, p. 17).

La escuela termina siendo asumida como un espacio donde la mayoría de los niños y niñas acuden a hacerse adultos y no sólo eso, sino también adultos productivos, en este sentido Skliar (2014), indica cómo la finalidad de la educación se ha centrado en adultizar y ese adultizar, ha

sido entendido como desdichar, por medio de la interrupción del tiempo, el lenguaje, la atención, el cuerpo y los códigos de enseñanza; dado que frecuentemente el lenguaje adulto requiere más explicación, se les solicita que den un sentido para la lógica adulta. Se interrumpen sus cuerpos buscando que entren en un orden específico y preconcebido, se ambiciona convertir su tiempo, que es vivo y multidireccional, a un tiempo lineal y evolutivo, terminando por reducir la posibilidad de la infancia a un período muy corto si se piensa la proporción del tiempo entre la infancia y la adultez.

Ante esto, se propone la provocación de alargar el tiempo de los niños, de hacer durar la infancia todo el tiempo posible, detenerse en y con ellos, esto quiere decir, que su tiempo no se debe entender de manera lineal, que la atención no se logra desde la imposición como un mandato único y esperado siempre de parte de los niños, es necesario comprender que la atención se presta, mas no se impone y en la misma medida se debe pretender habitar y vivenciar realmente el lenguaje y no simplemente quedarse en la transmisión de discursos alejados de la experiencia. Se precisa dotar de otro sentido corporal los encuentros, para que sea probable la interacción, el estar juntos, el sentir al otro, el mostrarse realmente interesado por atender, pero además, es necesario situar la figura del maestro como una presencia que acoge, acompaña y desarrolla persistentemente la necesidad de generar preguntas, de establecer relaciones diversas con los niños y las niñas para favorecer de esta manera un aprendizaje que de paso a las irrupciones, que se aventure a superar la idea de pensar, clasificar y definir la infancia, para pasar a que el niño siga siendo niño y en ese proceso descubrir todas las experiencias y potencialidades posibles.

Nuestra tradición cultural nos ha educado en una dirección distinta. Nos han enseñado que lo más profundo es, justamente, lo que no se ve: el alma, la mente, el espíritu, y que el cuerpo es, justamente, una carga, algo que tenemos que soportar, nos guste o no, y que haríamos bien en olvidar, o en negar, o en disciplinar, o incluso en educar. Se nos ha enseñado que lo correcto, lo más racional y lo científico, es aprender a ver lo que está oculto, y lo que está oculto siempre es un problema y los problemas siempre tienen solución. Pero no se nos ha enseñado a aprender a ver lo que tenemos delante, por ejemplo, nuestro cuerpo (Bárcena, et al. 2003, p. 33).

Así desde los primeros acercamientos al mundo por parte de los niños y las niñas, se da una configuración del cuerpo acorde a una experiencia de sí, al conocer el cuerpo y al percibir las diferencias que tiene con otros cuerpos aparte del propio, adicionalmente desde los primeros años de vida “(...) el cuerpo de los niños se incorpora al mundo como producto de una tradición, pero la tradición apenas hace del niño, un adulto a imagen y semejanza de otro adulto” (Skliar, 2014). En consecuencia con lo anteriormente expuesto, surge la pregunta por el cuerpo en la infancia, por la dimensión corporal de los niños y las niñas y sus respectivos sentidos, entendidos estos como posibilidad para reflexionar sobre la identidad, concibiendo el cuerpo como existencia biográfica basada en la memoria del trayecto personal y particular de cada cuerpo.

En consecuencia, se busca situar en el siguiente apartado la infancia como categoría conceptual y construcción social, pero además como potencia y sentido y, de esta manera, generar reflexiones y reaprendizajes con relación a la inquietud: ¿cómo pensar una educación para las infancias, que permita apostarle a resignificar el cuerpo como lugar de la experiencia y la alteridad?

### ***Infancia(s) como novedad y posibilidad***

*“Es la infancia del hombre la que nos da una idea del hombre entero, del que todavía no ha sido dividido por los denigradores del cuerpo”*

*Bárcena et al.  
(2003, p. 32)*

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 2017), infancia es el periodo de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad, el significado etimológico que se le ha dado a la palabra infancia deriva del latín *infans*, que significa “*mudo, incapaz de hablar, que no habla*”.

De acuerdo con la **Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006)**, se entiende por niño o niña aquella persona que aún no haya cumplido 18 años, excepto que ya haya alcanzado la mayoría de edad, de acuerdo a lo estipulado por la ley de cada país. Esta convención definió la infancia como un tiempo separado de la edad adulta y reconoció que aquello que resulta apropiado para los adultos puede no ser adecuado para la infancia. UNICEF plantea que la infancia implica un espacio delimitado y seguro en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse. **La Ley 1098 de 2006, ley de infancia y adolescencia en Colombia**, asume por niño o niña a las personas entre los 0 y los 12 años; y por adolescente aquellas entre 12 y 18 años de edad.

La infancia posee diferentes dimensiones según la mirada desde la cual sea comprendida; sin embargo, si se hace referencia específicamente al ámbito conceptual, es posible afirmar que surge como una invención de la modernidad, pues es en esta época histórica donde se evidenció un proceso que otorgó una nueva perspectiva de los niños y las niñas, tanto en la sociedad como en la institución familiar, con los cuales se llegó a la elaboración de nuevos cuestionamientos relativos a las ideas que se habían construido hasta el momento en torno a la infancia, en la manera de cómo era entendida y estudiada, por lo que se pasó de considerar a los niños como pequeños adultos frecuentemente ignorados, a ubicarlos en el epicentro de interés y de intervención, configurándose un cambio en la mirada y tratamiento con relación a la infancia y su sitio en la sociedad, algo que no se había estimado hasta entonces.

Al comprender la infancia como una categoría histórica y social, pueden reconocerse los imaginarios, ideales y proyecciones que se han constituido en cada espacio y tiempo, en cada época; es a través de los niños y las niñas como se manifiestan las intenciones y los significados que cada sociedad pretende dejar marcada en ellos, en su subjetividad y en su cuerpo, por lo tanto es posible sostener que la humanidad se ha ocupado tendencialmente de los niños, no por lo que son en el presente, sino por lo que pueden llegar a ser y representar para cada sociedad, conforme a lo que sus lógicas e intereses han ido priorizando. Así es como lo esboza Amador:

La infancia es una construcción social, quizás un invento, surgido bajo los sofisticados presupuestos de la modernidad europea. Esta nueva idea, que en la historia de la humanidad logra una incipiente apropiación sólo a finales del siglo XVII, se ha constituido, a lo largo de los últimos tres siglos, en uno de los desafíos más importantes del mundo occidental, porque es imprescindible disponer las orientaciones, las

condiciones y los recursos necesarios para encauzarlos conforme a lo que se debe sostener o cambiar de la cultura y el orden social predominantes (2014, p. 9).

Es plausible señalar que el concepto de infancia se ha ido transformando, desarrollando y captando de formas diversas, hecho que ha provocado que en ella se fije la atención de manera específica, estableciéndose como un momento de vital importancia en el desarrollo integral de todo ser humano, pero además en el progreso de toda sociedad, debido a que en las últimas décadas la política y la economía se han orientado a evidenciar cómo la inversión en la infancia se convierte en la ocasión efectiva para solucionar las dificultades de exclusión, pobreza y desigualdad que afligen a las sociedades modernas, promoviendo desde allí un desarrollo sostenible para las comunidades. En este sentido Amartya Sen señala que “La calidad de la niñez tiene importancia no sólo para lo que pase en la niñez sino también para la vida futura”, además retoma a Iglesias, presidente del Banco Interamericano de Desarrollo (1988-2005), agregando que “(...) las inversiones apropiadas pueden llevarnos lejos para minimizar, y aun prevenir, una serie de otros problemas económicos y sociales, que van desde la delincuencia juvenil hasta la maternidad adolescente y la violencia doméstica y social” (1999, p. 4).

Entretanto, diversos referentes culturales, teorías, marcos institucionales y normativos, entre otros, se han acercado a la conceptualización de la infancia, por consiguiente, se ha buscado estudiar y determinar sus cualidades de orden biológico, psíquico y relacional, fijando la manera en que los niños y niñas aprenden, socializan, interactúan y se vinculan con su mundo. No obstante, más allá de comprender definiciones y de conocer diferentes perspectivas en las que ha sido enmarcada la infancia, se propone otra manera de acercarse a ella, asumiendo la tarea de repensarla y resignificarla, pues, como lo propone Larrosa citado por Kohan:

La infancia es un espejo de nosotros mismos: un producto de nuestros miedos y nuestras esperanzas, de nuestro coraje y de nuestra cobardía, de lo que creemos que somos y de lo que sentimos que nos falta, de lo que nos gustaría ser y de lo que sabemos que nunca seremos, de nuestras utopías y de nuestras decepciones, de nuestros sueños y de nuestras pesadillas, de nuestros logros y de nuestros fracasos, de nuestra manera de habitar el tiempo, la memoria y el olvido, la repetición y la diferencia, la continuidad y la discontinuidad, el nacimiento y la muerte. Nuestra imagen de la infancia es una proyección de lo mejor y de lo peor que somos. Por eso, repensar radicalmente la infancia es, también, repensarnos a nosotros mismos (2004, p.18).

Es bajo esta perspectiva que surge la invitación por repensar la infancia desde su dimensión corporal, abriendo un panorama que permite sugerir diferentes cuestionamientos, a saber: ¿es posible elucidar un concepto inequívoco de infancia?, ¿desde qué referente y en cuál periodo histórico en concreto?, ¿es éticamente correcto continuar con una concepción y consideración adulto céntrica de la infancia que define, estandariza y limita los procesos de subjetivación?, y ¿es posible hablar hoy de nuevas infancias y pluralizar sus dimensiones y posibilidades?. En cuanto a la modernidad que se ha caracterizado por hacer surgir la infancia, precisa también de los siguientes interrogantes; ¿es acaso la modernidad la que ha favorecido visibilizar el cuerpo de la infancia?, o por el contrario ¿es la infancia misma la que devela un cuerpo que exige ser comprendido desde la experiencia sensible, simbólica, creadora y encarnada?

Acercarse a la infancia implica ineludiblemente encontrar múltiples formas de recorrerla, parafraseando a Amador (2014), la infancia está mediada por la cultura, el orden social, las

prácticas de crianza y los sistemas de valores predominantes. Así, la construcción social de la infancia se encuentra siempre en permanente cambio, concretamente en la contemporaneidad, en donde los niños y las niñas se encuentran influenciados por la tecnología y la publicidad, en una era digitalizada, mediática, gobernada por las leyes del mercado, en un tiempo de conflicto y exclusión que obliga a hablar de una transformación y alteración de las experiencias de la infancia, creando otras formas de vivenciar el cuerpo y el encuentro con el otro.

Se hace visible la posibilidad de no plasmar una idea de infancia unívoca, pues la apuesta es por considerarla más bien en su pluralidad, llegando así a hablar de las infancias debido a los diferentes matices, experiencias y representaciones de ser niño y niña, en esas múltiples pertenencias de los sujetos de hoy, en términos de diversidad cultural, de inequidades y desigualdades, en contextos de migraciones masivas, en los entornos del mercado y de la competencia, en la imposibilidad de ser “(...) sujetos de tiempo completo de una sola cultura” (Canclini, 2004, p. 151). No obstante, en la actualidad las relaciones sociales se enmarcan en unas lógicas de intercambio, que en muchas ocasiones está limitada a campos tecnológicos y virtuales donde se hace imposible hablar de un lugar propio, de una pertenencia, de un rostro real más allá de una cara o perfil; de allí la pertinencia de los planteamientos de Diker:

Los discursos actuales se han ido poblando de nuevos nombres destinados a reconocer "lo que hay de nuevo en la infancia": infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son sólo algunos de ellos (2009, p. 1).

De otro lado, con respecto a la pregunta por la aparición del cuerpo en la infancia, Amar postula; “El olvido de la experiencia de la infancia y su reemplazo por un cuerpo en el que las marcas de la infancia solo aparecen como fantasmas a exorcizar y no como fantasías a experimentar”, por consiguiente agrega que “(...) la experiencia es desalojada del cuerpo y reemplazada por el mito del conocimiento sin fin, impuesto por una parte hegemónica de la modernidad” (2010, p. 69).

En este sentido, el menosprecio de la dimensión corporal y la intención de administrar el cuerpo en los niños y las niñas, permiten entender que en la modernidad el cuerpo en la infancia surge como aquello que debe ser vigilado, controlado y distribuido de manera rigurosa; es decir, aparece como un instrumento para ser dominado por los diferentes dispositivos y prácticas determinadas para dicho fin, tal y como lo refuerzan Scharagrodsky y Southwell;

Este proceso de distinción y fijación corporal se produjo en diferentes instituciones modernas entre las que se destacó la escuela y, en su interior, un conjunto de diversas prácticas y técnicas que lo atraparon, lo sujetaron y, al mismo tiempo, lo construyeron, [...] escondiendo uno de los objetivos básicos y centrales del discurso pedagógico moderno: la regulación y el control del cuerpo infantil (2007, p. 3).

Se desprende el reto de reflexionar frente al cuerpo en la infancia, cuestión que puede ser posible al ubicarla como eje y como una oportunidad, la cual devela una perspectiva alternativa del cuerpo, un cuerpo que se construye desde lo simbólico, que se dota de sentido a partir de la experiencia sensible que le acontece, para lo cual es necesario comprender la infancia, no como significación, como aquello a delimitar y clasificar, sino como sentido y potencia, como novedad

y esperanza, aquello que las palabras no pueden definir; dicho de otra forma y en palabras de Larrosa:

La infancia es lo otro: lo que siempre está más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas [...] pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío (2000, p. 166).

Se propone la infancia como categoría que posibilita entender la educación de otras formas distintas a las predominantes, al lograr superar la consideración del niño y la niña únicamente por lo que puede llegar a ser, sino lograr centrarse en lo que es, en su presente, su aquí y ahora particulares, en sus posibilidades, en la novedad y renovación que representan. La infancia no se puede limitar a un momento cronológico, más bien, puede ser concebida como una condición de la existencia humana, este propósito puede ser posible en tanto se piense el cuerpo como lugar de la experiencia en la educación.

Habría que decir que esta propuesta requiere reconocer la condición de infancia, superar las estructuras impuestas social y culturalmente, los condicionantes que encasillan desde el lugar de poder y de “saber” adulto céntrico, ante esto Skliar retomando los postulados de Benjamin expresa:

Los niños caminan desacompañados, sin rumbo fijo, se desvían, se distraen, se tropiezan, ven cada cosa como si fuera única. Realizan cada movimiento como si fuera el que les abre la puerta de un nuevo mundo. El niño opera, por un lado desacompañado, en el sentido de que no establece una relación con el mundo precedida por el trabajo objetivante del concepto ni acepta que aquello que llamamos mundo pueda ser reducido a un lenguaje matemático si no, por el contrario, establece una relación entre el lenguaje y las cosas en la que se regresa, si ustedes quieren, al contenido narrativo de la experiencia, en la que ésta no fija las condiciones de un conocimiento objetivo si no que se entrama con las cosas sin ejercer una reducción empírica. Pero también ese caminar desacompañado supone, en términos metafóricos, una determinada concepción del tiempo y del espacio (2015, p. 9).

Distinguir esta condición y posibilidad de pensarse desde la infancia, permite darle una bienvenida al acto educativo, entendido éste como novedad y como acontecimiento ético, fijado en un tiempo que no se define de manera lineal, si no que se abre a las contingencias del devenir, a las irrupciones que brinda el encuentro con el otro, a la oportunidad de crear y recrear otras realidades viables desde el asombro, el encuentro con otros lenguajes, las diversas narraciones, la exploración y la construcción conjunta. En síntesis se trata de una bienvenida a la educación a la medida de la infancia, para lo cual es imprescindible comprender que “La educación es una relación con la infancia. No con los niños, sino con la infancia. El hecho de que la educación tenga que ver con niños, con jóvenes o con adultos no tiene aquí la menor importancia” (Larrosa en Bárcena, 2012, pp. 12-13), pues es en ese devenir infante cargado de sentido y experiencia donde se cimienta el verdadero vínculo con la vida y la existencia.

### ***Educación como experiencia***

*“Es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza. Del nacimiento, porque la educación tiene que ver con el trato con los que acaban de llegar a nuestro mundo (los recién nacidos) aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes”*  
*Bárcena y Mèlich*  
*(2000b, p. 15)*

La escuela de manera tradicional en su papel de educar y normalizar, ha asumido la tarea de estandarizar y regular el cuerpo para desarrollar los objetivos impuestos de formación aparentemente académica, objetivos que ya vienen dados desde una perspectiva centrada en impartir conocimientos y mantener la jerarquía y el orden social dado, para ello, dicha institución social se ha valido de la reglamentación del cuerpo y de esta forma lograr de manera efectiva y constante la introyección de contenidos preestablecidos, definiendo además, horarios, límites al movimiento, represión de pulsiones y sentimientos, comportamientos aceptables que no alteren la convivencia; “(...) la cultura del cuerpo se convierte así en una forma de control sobre la vida de los individuos. Una de las formas de control y dominio de los cuerpos más eficaz es la educación (Planella, 2006b, p. 125). De ahí que el mismo Foucault citado por Detrez, desentrañe la “microfísica del poder” que opera en las interacciones humanas, así pues,

(...) la formación, el modelado de los cuerpos, se difunden en una sociedad por el sesgo especialmente de la escuela, del ejército, del hospital, lugares todos de donde irradian normas y vigilancia continua y sistemática. El encuadramiento, los horarios y las taxonomías, los ejercicios de gimnástica y los ejercicios escolares, le asignan así a cada cuerpo un sitio definido y lo someten a un control incesante (2002, p. 6).

Cabe aquí mencionar la visión platónica de la infancia, la cual “(...) es un problema filosóficamente relevante en tanto haya que educarla de una manera específica para posibilitar que la polis que habitamos se acerque lo más posible a una polis normada” (Kohan, 2004 p. 40). Se trata de un ideal de polis definida por unos pocos que ostentan el poder y desde espacios privilegiados, han prefabricado un modo de ser, estar y habitar específicos, allí la escuela se asoma con la intención clara de sostener ese *status quo*, por lo que en ella ha dominado la impartición de unos contenidos preseleccionados y fijos de tipo académico, de este modo;

El acento se ha puesto en el saber-hacer, más que en la experiencia del saber-expresar. Por eso lo que interesa hoy en educación es la destreza, la habilidad y la competencia. Porque el resultado de la educación no es ya una experiencia de formación, sino la capacitación para el mercado de trabajo (Kohan, 2007, p. 10).

Como resultante, se deslegitima la condición carnal y finita de los cuerpos que habitan estos entornos educativos, la exploración de la experiencia y la creación sensible y por tanto el desarrollo de sus potencialidades y posibilidades. Esto conduce al planteamiento de cómo en estas circunstancias se puede concebir otra educación para la infancia, sin desconocer que la educación ha evidenciado una doble mirada sobre la misma; en un sentido ha puesto la intención en homogenizar, estandarizar y normalizar, y en el otro ha venido demostrando que indiscutiblemente los niños y las niñas son diversos y diferentes en sus formas de habitar y recrear el mundo, se manifiestan y aprenden de múltiples y distintos modos. De allí que en la

actualidad se percibe una tensión entre los discursos de la educación, haciéndose visible cada vez más la cuestión en torno a una idea de educación que valore la experiencia tanto como al conocimiento.

No obstante, ¿cómo poder situar y entender la experiencia en el mundo de hoy?, en donde, y según como lo expone Agamben referenciado por Kohan, “La pobreza de la experiencia del mundo contemporáneo, se presenta como un estilo de vida cotidiano cargado de acontecimientos que no pueden convertirse en experiencia” (2004, p. 269). Es innegable el ritmo acelerado en el que se presenta la vida humana en la actualidad, supeditados a una sociedad de la información y de estímulos visuales, que de manera frecuente coaccionan hacia una única forma de habitar el mundo y conectarnos con lo vital, de atender de un modo precipitado, en donde la experiencia es dirigida y se plantea con resultados pre concebidos convirtiéndola en experimento.

Es indiscutible que “(...) nuestros tiempos son hostiles a una infancia afirmativa, resistente, duradera, [...] podemos pensar en otra experiencia, una experiencia compañera de la infancia” (Kohan, 2004, p. 269), esto significa una infancia que pueda lograr aventurarse en una educación como experiencia, que se centre en ella como posibilidad y respuesta a las disparidades de un mundo cada vez más deshumanizado, para lograr ubicar al sujeto “(...) no meramente como un sujeto de conocimiento, sino un sujeto de la experiencia: quien se hace presente en la realidad transformándose en ella para poder tener derecho a un acceso a su verdad” (Bárcena, 2012, p.89), para potenciar su dimensión corporal y en esa medida, las ilimitadas posibilidades con las que cuenta la infancia para percibir, expresarse y transformarse. Malaguzzi (En Martínez-Agut y Ramos, 2015) lo ilustra espléndidamente de manera poética en “*el niño está hecho de cien*”:

El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar, [...] de sorprenderse, de amar, cien alegrías para cantar y entender, cien mundos que descubrir, cien mundos que inventar, cien mundos que soñar. Pero la escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo, le dicen que piense sin manos, que haga sin cabeza, que escuche y que no hable, que entienda sin alegría y que ame y se maraville solo en semana santa y navidad... le dice que descubra un mundo que ya existe y de 100 le roban 99 (p. 141).

Entender la educación como experiencia y acontecimiento pone la infancia y el cuerpo en el epicentro, instaurándose éste como lugar del acaecer, de la incertidumbre, pero además de la potencialidad. La educación pasaría a ser ese acontecer ético que atraviesa la experiencia, para ello es esencial seguir cuestionándose sobre la experiencia y la manera en que podemos comprenderla -como compañera de la infancia- y reconocer aquello que le dice el cuerpo a la educación, al concebir el aprender a partir de la experiencia, de este modo puede preguntarse sobre cuáles son los sentidos de la educación que emergen a partir del cuerpo vivido y experimentado.

La infancia es sentido (“hacia”) y territorio (“en la”) de la experiencia [...] cuando la infancia es compañera de la experiencia, lejos de ser una fase a ser superada, se vuelve una situación a ser establecida, atendida, alimentada, sin importar la edad de la experiencia (Agamben en Kohan, 2004, p. 273).



Si se asume la infancia como compañera de la experiencia, se logra así la tarea de trascender la idea de definirla simplemente como un periodo de la vida, para pasar a dimensionarla como una forma de ser y estar, como un devenir, una manera de habitar. Y si esta perspectiva de infancia empezara a repensar la educación, se podría abandonar esa educación tendencialmente diseñada y preestablecida para formar los niños y niñas para el futuro, el trabajo y el mundo adulto, y se abriría una gama de posibilidades que conlleven a otra educación que se centre en la infancia y la considere como experiencia, diferencia, movimiento, novedad y alteridad. Así, se posibilita aquello que ubica Deleuze (En Kohan, 2004) sobre la tarea del educador: “(...) tornarse niño a través del acto de educar, ir en la dirección a la infancia del mundo y restaurar esa infancia” (p. 283). En otras palabras se trata de lograr acercarse a los infinitos mundos y marcos de referencias y posibilidades de los niños y las niñas, por lo tanto;

No es a través de mapas que aprendemos a recorrer las grandes ciudades. Sino perdiéndonos. Quien pretende conocer una ciudad con mapas coloca siempre la realidad en oposición a sí mismo. Pero, quien se atreve a perderse en una ciudad, es quien la conoce a través de la experiencia, se anima a transitar “entre” su sí Mismo y lo Otro. No es enfrentamiento, sino complicidad, cercanía, diferencia consigo mismo. Lo real se constituye así en la experiencia: lo que nos pasa, lo que nos afecta, lo que hace que a partir de ella, no seamos los mismos (Benjamin en Vignale, 2009, p. 98).

Es preciso profundizar en la forma en que convergen la educación y la experiencia, pues es lo que permite hablar de educación como acontecimiento ético y oponerse a todos los intentos de circunscribirla desde estrechos marcos conceptuales, avanzar más allá del dominio de competencias y la adquisición de conocimientos en función de objetivos determinados y previamente seleccionados. La pregunta es: ¿cómo lograr pasar de ese sujeto del conocimiento a ese sujeto de la experiencia? Probablemente la respuesta se encuentra en proyectar una educación que sea realmente para la infancia, asumiendo ésta última como fuerza, como lenguaje, como potencia, lo que implica alejarse de lo que hasta ahora se ha creído que es la infancia desde estereotipos de los adultos y arriesgarse en la construcción de nuevos gestos pedagógicos de apertura, de encuentro, de otros lenguajes, que admitan posicionar una idea de educación en el entorno escolar desde la alteridad, la hospitalidad y la diferencia.

Pensar la educación como acontecimiento ético significa asumirla como una relación con el otro desde la alteridad, más allá de los discursos técnico-especializados o en términos económicos. Es la práctica de la hospitalidad y el acogimiento al recién llegado; es la educación como acción constitutivamente ética de una pedagogía de la radical novedad, en el que el ser humano se convierte en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje (Bárcena y Mèlich en Morales, 2010, p. 196).

Para entender esta perspectiva de educación como experiencia, se precisa diferenciarla del adoctrinamiento, educar debe relacionarse “(...) con dar ganas de vivir. Y dar ganas de vivir significa también dar ganas de leer, de pensar, de sentir, de conversar, de amar, de experimentar, de hacer cosas” (Larrosa en Bárcena, 2012, p. 18); educar debe ser una apuesta ética en donde los gestos pedagógicos logren centrarse en el preocuparme por el otro, posicionar el encuentro, el tú me importas, al margen de tu cara me importa tu rostro, la relación cara a cara, la alteridad, la diversidad (Mèlich, 2014), se le debe apostar a la re significación de la infancia, desde la disposición de condiciones propicias para la experiencia como impulso transformador y como sentido vital de la educación:

Una educación en y para la experiencia educa a los niños en su ser niños, permite vivir la infancia como novedad, como experiencia, como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como búsqueda de otros mapas, como historia siempre naciente, como devenir, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser lo que no se es, de estar en otro mundo del que se está (Kohan, 2004, p. 276).

Esto significa una educación como nacimiento, nacer con cada experiencia, con cada incierta posibilidad de aprendizaje, nacer con cada niño y niña, con cada relación e interacción mediada por la alteridad y el reconocimiento, con el reto ético que trae consigo ofrecer el mundo natural y simbólico a los recién llegados, pues es en ellos y ellas en donde habita la esperanza transformadora de la humanidad. Esto es una infancia concebida más allá de una mirada reduccionista y adultocéntrica, una infancia en la que se generan las condiciones para dar voz al cuerpo, para establecer relaciones con el cosmos y crear nexos con los otros; no desde la individualidad sino desde la solidaridad y la alteridad, relaciones que humanizan y ayudan a comprenderse a sí mismo y a fijar los sentidos de la existencia bajo una perspectiva educativa, donde el aprendizaje se viva en la piel y el cuerpo sea el epicentro de la existencia, de la vida, el aprendizaje, la libertad y el amor; privilegiar la idea de infancia de los mismos niños y niñas en la educación es comprenderla como novedad, como presente y no como las competencias que debe desarrollar, es una educación pensada para la infancia y no una infancia a la medida de la educación.

### ***Aperturas y posibilidades: El viaje de la experiencia***

*“Padecer una experiencia” es como salir de viaje, es como salir de uno mismo e ir hacia lo otro, hacia el otro. [...] Y en ese salir de uno mismo hay una transformación. La experiencia nos forma y nos transforma”*  
Mèlich (2002, pp. 79-80)

Entender la educación como experiencia implica situarla como un viaje, como un trayecto, algo que Bárcena expone como “(...) darse cuenta de que un método no es un conjunto de procedimientos y técnicas, sino una manera de marchar, de caminar, de habitar un espacio y transitar un recorrido. Un viaje”. Después acota “(...) recordemos que educación, que también viene de la palabra latina *Educere*, significa salir afuera, es decir, viajar. A cada paso es el sentido de la marcha lo que cuenta” (2012, p. 150). Comprender esta dimensión implica pensar de otras maneras la educación, una educación como acontecimiento que posibilite pensar un saber pedagógico para la vida y el aprender a vivir, una educación que le permita a niños y niñas hacerse visible, mostrarse y expresarse, que reconozca en el cuerpo como lugar del acontecimiento y del aprendizaje, una educación como experiencia y acontecimiento para que niños y niñas descubran lo que pueden llegar a ser.

La experiencia no puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, ese tiempo en el que nada nos pasa, sino con el acontecimiento de lo que no se puede prever, ni predecir, ni prescribir. Por eso la experiencia siempre es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad. La experiencia tiene que ver con el no-saber, con el límite de lo que sabemos (Bárcena et al., 2003, p. 29).

Si el presente artículo se orientó con la pregunta ¿cómo pensar una educación para las infancias, que permita apostarle a resignificar el cuerpo como lugar de la experiencia y la alteridad?, surge el desafío y la exigencia de comprender que,

En la educación, lo que ocurre es que las generaciones adultas inician a los recién llegados en el mundo en que van a vivir, en todo su legado cultural, en sus logros. Por eso, educar no es acumular más ideas sobre las cosas, sino algo muy distinto: «Aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir, a desear» (Bárcena, 2012, p. 187).

Es necesario propiciar la incertidumbre, otorgando fuerza a lo que sucede en ese trayecto en relación al encuentro con el otro, para concebir lo implanificable, darle paso a la incertidumbre y vivenciar el devenir, pues es ahí donde se manifiesta la capacidad creadora, la novedad, el intercambio y el renacer que contrastan con la estandarización y el silenciamiento como tendencia para el control y sometimiento de la subjetividad.

Educar, por lo tanto, no se puede entender como «trabajo» sino como «acción». [...] pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida (Bárcena y Mèlich, 2000b, p. 81).

La idea de educación, comprendida como acción y como experiencia, enfocada en la construcción de una identidad y de un relato de vida, requiere diferenciar entre transmitir la experiencia y experienciar la realidad, es decir, se trata de distinguir entre lo que tradicionalmente ha operado en cuanto a la transferencia de una experiencia del mundo predeterminedada, desde un camino ya trazado; y la posibilidad infinita que surge a través de comprenderla como un viaje, donde es permisible perderse, asombrarse, reinventarse, a partir de los sentidos con los que se reviste esa experiencia. Es importante cuestionarse si se quiere configurar la educación como experiencia, pues no debe insistirse en continuar simplemente transfiriendo una experiencia de realidad deliberada, sino por el contrario, enfocarse en acrecentar los matices a nuevas formas de significar aquello que se es, se siente, piensa y actúa, pues “(...) somos aprendices del mundo, y ese aprendizaje es el aprendizaje de una relación, y de una conversación con él. Un trato con la forma del mundo. Esa es la experiencia, y su lugar es central en la tarea educativa” (Bárcena, 2012, p. 116).

En definitiva, es en este contexto en donde la infancia, o podría decirse, el devenir-infante, se convierte en respuesta para pensar realmente la educación como experiencia, pero para ello es necesario darle paso a deconstruir lo estructurado, a desaprender y a permitirse el “no saber” y la incertidumbre:

Hemos sabido tanto sobre la infancia, hemos discriminado tanto sus etapas y posibilidades, hemos proyectado tanto su futuro que, para fortalecer y dinamizar las fuerzas infantiles que habitan en nuestros cuerpos, tal vez sea propicio dejar de saber, justamente... lo que un infante puede o no puede. «No sabemos» y en ese gesto puede entrar la potencia de la sorpresa, de lo inesperado, de lo no anticipado, de lo que no podemos saber, [...]. No sabemos lo que puede un infante, de cualquier edad. Tampoco sabemos lo que puede una infancia de la educación. Quizá ese gesto abierto, atento, a la

espera, pueda dar lugar a una nueva infancia, de los infantes y también de la educación (Kohan, 2007, pp. 99-100).

Tal vez sea ese gesto el que nos permita hablar de una educación como experiencia en perspectiva de infancia, en la que se valore sus múltiples sentidos y significados, esto desde una idea de infancia como real acontecer y novedad, como apertura, transformación constante y re significación, todo gracias a la auténtica esperanza que trae consigo el juego, la lúdica, la imaginación, el movimiento y esencialmente el disfrute de las experiencias que hacen posible ser niños y niñas, seres humanos.

Este hecho debe permitir puntos de fuga, pero además puntos de encuentro, y en esa medida, reflexiones, en donde el cuerpo pueda concebirse como punto de partida, lo cual se disponga para avanzar en lenguajes y gestos de una educación que privilegie el aprendizaje existencial para la infancia y para el ser infante, hecho que deviene de aquello que se hereda irrenunciablemente al momento de la llegada, y el cual busca que la educación deje de dirigir subjetividades y le apueste a potenciarlas y expandirlas.

La infancia es la posibilidad de lo nuevo. Por eso la educación es la relación con los que nacen, con la novedad, con las vidas nuevas y las nuevas vidas. Por eso la educación tiene que ver con la manera como recibimos a los nuevos y la novedad que traen consigo. Por eso la educación es una relación entre generaciones, entre los viejos y los nuevos, entre los que ya estamos en el mundo y los que vienen al mundo, entre nuestra mortalidad y su nacimiento (Larrosa en Bárcena, 2012, p.13).

Se trata de promover dichos gestos que logran construir una educación en perspectiva de infancia, una educación como experiencia que se vea atravesada por la sorpresa, la sensibilidad, la creatividad, la imaginación, mediante la posibilidad de diversos lenguajes que permitan salir de los esquemas ya estructurados y le apuesten a una educación para la libertad. Se debe partir por interpelar el tiempo, pues “Aprender requiere paciencia y presencia, aprender a esperarnos y atrever a presentarnos en lo que nos pasa” (Bárcena, 2012, p.35). Es necesario cuestionar cómo el tiempo apresurado en el que se ve inmersa la educación, es el que ha impedido que algo se convierta en experiencia, además, se debe evidenciar ese tiempo que atraviesa la infancia, que concibe la educación para el futuro, dejando de lado la educación para el ahora, despojando el sentido real de la educación como el escenario en el que aprendemos a estar en el mundo, un mundo como tal, compartido.

Comprender esta dimensión temporal lleva a la vital tarea de detenerse, esperar, interrumpir, parar y deleitarse, darle paso a la admiración y el asombro, para reconectar nuevos vínculos con la vida, nuevas estéticas de la existencia, solo posibles al permitirse el devenir-infantes, pues es allí donde la búsqueda de la aventura y la determinación para extraviarse están siempre presentes. En suma, el cuerpo, la infancia y la educación como experiencia se presentan como posibilidades que incitan otros encuentros y otras maneras de comprender la educación y la vida misma, esta triada se presenta de manera dinámica, puesto que entre estas categorías existen diversas relaciones como se esbozó en las líneas de este artículo, relaciones que dan paso a nuevas miradas, a la creación de sentidos, a la ética, la novedad, alteridad, entendiendo el cuerpo como espacio del acontecer, del existir y por ende, de la experiencia.



**Figura 7:** Taller 2. Actividad: elaboración cartografía corporal. Fecha: Marzo de 2016

### **Presupuestos epistemológicos**

El presente trabajo se enmarcó en el paradigma de la investigación social cualitativa, con un enfoque fenomenológico hermenéutico. Lo anterior permitió una aproximación a la realidad social mediante un amplio conjunto de técnicas, instrumentos y procedimientos que favorecieron la generación de información conveniente y apropiada para desarrollar los objetivos y problemas propuestos. Las técnicas, instrumentos y procedimientos en este caso fueron depuradas hasta encontrar concurrencia con los objetivos planteados en el ejercicio investigativo y con las particularidades contextuales de los sujetos participantes de la investigación. Ahora bien,

(...) la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales [...] rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales. Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre los sujetos de la investigación (Galeano, 2004, p. 20).

Esto reconoce el dinamismo de la realidad social y la concibe como un proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para orientar y reorientar la construcción de la misma. En cuanto al enfoque y el método se estableció la fenomenología hermenéutica, debido a sus posibilidades para analizar y reflexionar la realidad desde la complementariedad de ambos enfoques, permitiendo el acercamiento a los sentidos y la comprensión de los significados de los fenómenos sociales y culturales, asignándole un papel principal a la experiencia vital, a la experiencia subjetiva y a la visión del mundo, sin centrarse en aspectos causales, sino más bien en la interpretación y la comprensión de la realidad.

La perspectiva del cuerpo simbólico que ha guiado todo el proceso investigativo, hace referencia a la corporalidad como dimensión de carácter existencial, subjetiva e intersubjetiva, a partir del concepto *Leib* abordado por la fenomenología. Esta perspectiva es la que ha permitido, en los diferentes componentes del proyecto, abordar la idea de un cuerpo propio, vinculado a la existencia y a la biografía, a los modos de ser y estar, a las formas como los niños y las niñas van viviendo el mundo. Hablar del cuerpo simbólico es situarse en el ámbito de las concepciones, la vivencia, la experiencia, los sentidos, los significados y el aprendizaje, es decir en lo sensible y lo subjetivo. Es por ello que estas categorías no se asumen aisladamente, porque constituyen el lineamiento epistemológico y metodológico que, desde la fenomenología hermenéutica, guía los objetivos de la investigación y el alcance de la misma.

*“El cuerpo como existencia biográfica: los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas”* buscó comprender los sentidos que le otorgan los niños y las niñas al cuerpo, y el alcance de la investigación estuvo dirigido a pensar cómo la perspectiva simbólica del cuerpo en los niños y niñas puede pensarse en clave educativa. En la fenomenología hermenéutica los sentidos, las concepciones y las vivencias entrañan una relación con el aprendizaje y la experiencia que, para el interés particular de esta investigación, son vinculantes con la idea de educación como experiencia y acontecimiento. Se busca que este diálogo entre cuerpo simbólico, infancia y educación transite hacia la posibilidad de pensar una educación que entre en con-tacto con la infancia.

Estas indagaciones se enmarcaron en los objetivos de la investigación y se propuso iniciar la búsqueda mediante los objetivos específicos, pues esta búsqueda podría aportar pistas o claves para lograr el objetivo general, aunque no necesariamente se trate de un asunto de causalidad. Se identificaron las concepciones del cuerpo de los niños y niñas; posibilitando entender las configuraciones sociales e individuales en relación con su propio cuerpo. Se reconocieron las vivencias del cuerpo de los niños y las niñas, los intentos sociales y personales por controlar, disciplinar, normalizar y liberar el cuerpo. Esas concepciones y vivencias fueron organizadas con el fin de interpretar y comprender los sentidos que le otorgan los niños y las niñas al cuerpo, asimismo, para establecer y reconocer las relaciones entre cuerpo simbólico e infancia y ubicarlas en el plano de la educación como experiencia.

En Ricoeur (2002), el autor recoge aportes tanto de la vertiente fenomenológica como de la hermenéutica; la fenomenología desde la intuición y su pregunta por el sentido y la hermenéutica desde la interpretación histórica y el sentido encubierto de la acción y la palabra. Para Méndez (2009) la fenomenología hermenéutica es una metodología filosófica que pretende descubrir el significado del ser o existencia de los seres humanos (fenómenos), por medio de la descripción y comprensión de sus vivencias y su cotidianidad, mostrando convergencias con la búsqueda del presente proceso de investigación, el cual se centró en la pregunta por los sentidos que le otorgan los niños y las niñas al cuerpo y la manera en que este significado refleja asuntos de su cotidianidad, visibilizando experiencias corporales vitales y permitiendo concederles un propósito y un significado que devienen en aprendizajes existenciales.

Se trató entonces de dotar de sentidos esas vivencias y concepciones mediante la narración y su respectiva interpretación y comprensión, puesto que “Una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada” (Ricoeur, 2006. p. 17). De esta manera entran a conjugarse la fenomenología y la hermenéutica, pues cada una por sí sola tiene sus limitaciones y

los fenómenos no podrían ser comprendidos desde una sola perspectiva, so pena de caer en una mirada restringida. Por ello es que cada una delimita sus alcances, tanto así que “La fenomenología comienza cuando, no contentos con vivir -o con revivir -, interrumpimos lo vivido para darle significado” (Ricoeur, 2002. p. 56), entretanto “(...) el problema hermenéutico comienza allí donde la lingüística se detiene” (Ricoeur, 2006. p. 16). La fenomenología posibilita el acceso a la subjetividad transformada por el otro, pero esa subjetividad se encuentra “opacada”, no es translúcida, no permite ser concebida desde el lenguaje directo, y de este modo el propósito de la hermenéutica en el método fenomenológico es precisamente vencer esa opacidad con la mediación del lenguaje, posibilitando confrontar indirectamente aquello que la fenomenología no puede hacer directamente; en este sentido, existe un presupuesto hermenéutico en la fenomenología, y a su vez la hermenéutica tiene un presupuesto fenomenológico, estos presupuestos están desarrollados de manera amplia en Ricoeur (2002) en el primer capítulo titulado “Para una fenomenología hermenéutica”.

El enfoque y método fenomenológico hermenéutico busca indagar un fenómeno, a la vez que lo atraviesa y lo significa por y desde el lenguaje; lo anterior es de suma importancia ya que la experiencia siempre contiene una dimensión lingüística. Así lo plantea el mismo Ricoeur citado por Silva;

No es que todo sea lenguaje, como se dice a veces con exceso en concepciones en que el lenguaje ha perdido su referencia al mundo de la vida, al de la acción y al del intercambio entre las personas. Pero si bien no todo es lenguaje, nada en la experiencia accede al sentido, sino con la condición de ser llevado al lenguaje (2005, p. 181).

Sin embargo, Ricoeur no se detiene allí y presenta una “semántica de la acción humana”, es decir, los gestos concebidos como algo más que un conjunto de movimientos físicos, es una acción humana que representa y exterioriza simbólicamente una intención, un sentido, una conducta psicofisiológica. En otras palabras, es el discurso como acontecimiento, como acción humana que puede ser interpretado y comprendido. “Al liberarse de su agente, la acción adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve en archivo y documento” (Ricoeur, 2002, p. 162). En esa medida la acción permite al igual que un texto ser descontextualizada para luego resignificarla y re-contextualizarla, convirtiéndose en una obra abierta siempre a la espera de ser leída por un número inconmensurable de lectores de cualquier lugar, incluyendo aquellos de la posteridad. En este punto es plausible afirmar que la acción humana al igual que la palabra o un texto, se inscriben en un mundo de signos, normas y reglas que tienen como referente un vasto mundo simbólico que se presta a ser interpretado, convirtiéndose en textos contenedores de un sentido explícito o encubierto; es por ello que la simbólica representa un alto valor en la investigación cualitativa y en la comprensión de la vida cotidiana, debido a que “(...) de un modo u otro, todos los sistemas simbólicos contribuyen a configurar la realidad” (Ricoeur, 2000, p. 194).

Se han esbozado los presupuestos epistemológicos que han conducido a la tradición fenomenológica combinarse con la hermenéutica, ambas formulan la pregunta por el sentido y siguen el camino de la comprensión y la interpretación, ya sea desde el lenguaje o desde los gestos. Lo que esta investigación pretendió fue la comprensión de los sentidos del cuerpo a partir de la interpretación de las experiencias de los niños y las niñas, experiencias que constituyen su

cotidianidad y que derivan en nuevos aprendizajes. Para lograr este objetivo se necesitó en primera instancia conocer y reconocer dichas experiencias desde los mismos niños y niñas a través de la narración de sus vivencias y percepciones significadas en el lenguaje. De acuerdo con lo anterior y siguiendo a Ricoeur “La experiencia puede ser dicha, requiere ser dicha. Plasmarla en el lenguaje no es convertirla en otra cosa, sino lograr que, al expresarla y desarrollarla, llegue a ser ella misma” (2002, p. 55). Dicho esto, para llegar a la interpretación y la comprensión de las experiencias, se debe empezar por reconocer y describir las vivencias de los niños y las niñas. En este sentido, podemos concebir la vivencia como aquello

(...) que se vive, lo que pasa por el cuerpo, por el otro y por la autorreflexión, es la configuración del sentido a través de mi cuerpo vivido, a través del otro vivido y a través de mi reflexión vivida. Es la experiencia de la corporalidad, de la intersubjetividad y de la autorreflexión (Gómez, 2005, p. 9).

Se trata pues, de hacer próximo lo lejano, de acercarse a la vivencia y subjetividad de los otros, a su mundo de la vida (*lebenswelt*) atravesado por un mundo social que se construye con mundos individuales, los cuales conducen a considerar la vivencia (*erlebnis*) como una categoría que se fundamenta tanto por la fenomenología como por la hermenéutica, constituyendo una base para la creación de un mundo histórico-social que surja del devenir. De acuerdo con Gadamer (en Gómez, 2005) “(...) algo se convierte en una vivencia en cuanto que no sólo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero” (p. 7). La vivencia requiere de un reconocimiento, cierta reflexividad y una asimilación que permitan dotarla de sentido a partir de la vida cotidiana de los sujetos, facilitando así la configuración y/o reconstrucción de su significado y entender que la vivencia se significa y al significarla se experimenta;

(...) la vivencia es la posibilidad que cada sujeto tiene para acercarse a sí mismo, a su relación con el otro, a su experiencia de vida, a su cotidianidad. La vivencia es la experiencia, mi experiencia del mundo, es la confirmación de la existencia de un ser histórico y social (Gómez, 2005, p. 12).

De lo anterior, surge una conversación entre la simbólica del cuerpo en la infancia y la educación como experiencia, es un diálogo que se revela desde la cotidianidad de niños y niñas, de los sentidos construidos del cuerpo, sus concepciones y vivencias, de sus relaciones con el mundo, su casa, la calle, la escuela y con los otros. El alcance de la investigación es una invitación a pensar otros lenguajes que en la educación permitan superar las visiones tradicionales y normativas, docilizantes del cuerpo que han predominado en la educación de niños y niñas.





**Figura 8:** Taller 3. Actividad: Dinámica de activación y expresión corporal: La orquesta. Fecha: Marzo de 2016

## Metodología

### Actores sociales participantes

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos y las preguntas que orientaron la investigación, la población participante fueron 10 niñas y niños escolarizados con edades comprendidas entre 7 y 10 años, residentes del barrio Santo Domingo, sector la Torre, localizado en la comuna 1, zona nororiental del municipio de Medellín. Los niños y niñas pertenecen al grupo o semillero “Guardianes del Jardín” que hace parte de la línea de proyección comunitaria del Jardín Infantil Santo Domingo. Este semillero centra su objetivo en la formación de habilidades para la vida que fortalecen el autocuidado, la protección y la interacción con el entorno.

Conforme a lo anterior, los niños y las niñas fueron incluidos con criterios de representatividad cualitativa, es decir, a quienes mostraron entusiasmo e interés por querer participar de los talleres después de haberles explicado la dinámica y metodología de los mismos, así como también los propósitos de la investigación. De igual manera, fue indispensable que los cuatro niños y seis niñas participantes cumplieran los criterios acordados en el marco de esta investigación tales como encontrarse en el rango de edad establecido (entre 7 y 10 años), asistencia y participación regular en el semillero y en las actividades que les programa el Jardín, residir en la ubicación geográfica descrita en el párrafo anterior, además de encontrarse escolarizados en cualquier grado de básica primaria, esto se debe a que algunas técnicas e instrumentos requerían un nivel básico de lectura y escritura, de la misma manera era indispensable que los niños y niñas contaran con una experiencia escolar que pudieran tomar

como referencia. Cabe precisar que los 10 participantes se encuentran escolarizados en el sector oficial, pues todos pertenecen a la Institución Educativa del barrio.

Otros datos importantes que caracterizan el contexto habitado por los niños y niñas participantes de la investigación son, de acuerdo al Plan de Desarrollo Local 2005-2015 de la comuna 1 de Medellín, las condiciones de vulnerabilidad en las que viven gran parte de los residentes del sector. El estrato socioeconómico predominante es el 1, hay pocos espacios adecuados en el sector para el deporte y la recreación y es una zona en la que se presentan eventuales alteraciones de orden público, existe la presencia de grupos armados ilegales que en algunos territorios demarcan fronteras invisibles las cuales no pueden ser atravesadas libremente por cualquier habitante. Se evidencia un alto consumo y distribución de sustancias alucinógenas y son muchas las posibilidades que tienen jóvenes, niños y niñas de vincularse al conflicto y a la problemática social relacionada con la explotación sexual y comercial.

Para interpretar y comprender los sentidos del cuerpo en la infancia a través del enfoque y método fenomenológico hermenéutico, se precisó conformar un grupo de 10 niños y niñas entre 7 y 10 años con quienes se realizaron tres talleres lúdico experienciales, en los cuales fueron aplicados los instrumentos creados y seleccionados de acuerdo a los objetivos. Los talleres persiguieron de manera progresiva y articulada la consecución de los tres objetivos específicos de la investigación, éstos pretendieron reconocer los sentidos, concepciones y vivencias del cuerpo de niños y niñas para estimar sus relaciones con una educación como experiencia. Asimismo, en los talleres se realizaron entrevistas no dirigidas que permitieron retroalimentar, complementar o profundizar aspectos relevantes que propiciaron comprender la cotidianidad y la realidad de los niños y las niñas desde sus experiencias subjetivas e intersubjetivas.

### **Técnicas e instrumentos**

En la investigación social cualitativa en la cual se enmarcó la presente investigación, tanto las estrategias como las técnicas de generación de información se determinan amén de los objetivos planteados, la fundamentación teórica y el enfoque metodológico. En virtud de ello se optó por establecer técnicas interactivas (talleres vivenciales), entrevistas no dirigidas, observación participante durante las entrevistas y los talleres, la conversación y el análisis documental como las técnicas de generación de información elegidas. Estas estrategias permitieron acercarse a la realidad social y cultural de los niños y niñas, al reconocimiento de su entorno y contextualización de sus prácticas cotidianas, al tiempo que posibilitaron recoger elementos importantes para su ulterior interpretación. La observación participante fue la estrategia y técnica por excelencia para acceder directamente a la realidad analizada que, combinada con la conversación ayudó a crear una atmosfera de confianza y empatía con los niños y niñas, permitió enfocar y agudizar la mirada a unidades específicas de observación; situaciones, discursos, proxemias, conductas, huellas y marcas que fueron luego interpretadas y comprendidas.

Se trató de una observación intencionada y depurada que condujo a la aprehensión, configuración y reconstrucción de los fenómenos, así como a su descripción, interpretación y comprensión. Las técnicas escogidas para materializar esta estrategia fueron la guía de observación y el diario de campo, que a su vez se convirtieron en los instrumentos en los cuales se registraron las observaciones. Los datos y reflexiones que se plasmaron en los instrumentos tuvieron conexión directa con los objetivos, teniendo siempre presente las particularidades

propias de la investigación. Se emplearon además el registro de entrevistas y material audio visual como apoyo para el uso de esta estrategia de investigación (ver anexo C).

La implementación de la conversación como estrategia de investigación cumple con una función de complementariedad con la observación, pues conjugadas posibilitaron una mayor aproximación a la comprensión de los sentidos y significados que otorgan al cuerpo los niños y niñas, así como también a las concepciones del cuerpo y las comprensiones de ellos mismos. La conversación permite además entablar un diálogo intersubjetivo, acceder a los sentidos de la experiencia a través del lenguaje. Es una poderosa estrategia del enfoque y el método fenomenológico-hermenéutico ya que integra la observación, la escucha, la palabra dicha y la no dicha acompañada de una “semántica corporal” que está presta a ser interpretada. La técnica utilizada fue la entrevista no dirigida en la que los niños y niñas tuvieron libertad para expresar y narrar sus sentimientos y opiniones, motivándolos desde la lúdica y empleando juegos corporales y lingüísticos para conversar de un tema específico mediante preguntas abiertas de acuerdo a los objetivos propuestos. Se pretendió con esta técnica profundizar en las creencias e imaginarios de los niños y niñas sobre sí, su entorno y los otros, buscando convergencias y desencuentros con los fenómenos explorados desde la conciencia y la cotidianidad misma. Como instrumento se tuvo la guía de entrevista, la planeación de los talleres lúdico experienciales y eventualmente la grabación audiovisual (anexo D).

De otra parte, la revisión documental transversalizó todo el proceso investigativo, desde la formulación del problema hasta el análisis e interpretación de los datos. Lo anterior se muestra en el rastreo de antecedentes, los postulados teóricos, el diseño del enfoque y el método, la recolección y construcción de los datos y sus fases interpretativa y comprensiva. Asimismo la revisión documental es una estrategia privilegiada para obtener confiabilidad y validez, como estrategia de selección, descripción y análisis de documentos y bibliografía, bases de datos, la coherencia entre los objetivos, la perspectiva teórica y metodológica, los hallazgos y la discusión.

Por último, se aplicaron técnicas interactivas que consistieron en la planeación, ejecución y evaluación de tres talleres lúdico experienciales, los cuales integran las estrategias de recolección de información escogidas, pues es durante el desarrollo de los talleres en que la información fue generada y registrada. Cada uno de los talleres tuvo como propósito desarrollar un objetivo específico de la investigación que diera cuenta de las concepciones y vivencias de los niños y las niñas en torno a su experiencia corporal y reconocer los sentidos asignados al cuerpo. Una vez generada la información y construidos los datos, se procedió a analizar y dar respuesta al objetivo general: Comprender los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas del Programa de Proyección Comunitaria del Jardín Infantil Santo Domingo.

Durante el desarrollo de las planeaciones se aplicaron las diversas técnicas con sus respectivos instrumentos que una vez categorizados y sistematizados permitieron establecer de manera inductiva unidades de análisis asociadas a los objetivos específicos y obtener una representatividad cualitativa de las fuentes. Los talleres se realizaron pensando en las características de la población, puesto que al tratarse de niños y niñas fue fundamental propiciar un ambiente de juego, disfrute y confianza en la que los participantes pudieron ser espontáneos y sentirse incluidos, además se logró la interacción con otros y consigo mismo, características especiales que los talleres ofrecían. Los encuentros se llevaron a cabo semanalmente con una

duración de dos horas cada uno. La metodología empleada para los talleres fue lúdico experiencial, en donde el cuerpo fue concebido en clave pedagógica.

La estructura de cada uno de los talleres consistió en una parte inicial, la cual comprendió la ambientación del espacio, descripción y explicación de los objetivos del encuentro, juegos “rompehielo”, de presentación e integración. Posteriormente se realizó la parte central en la que se llevó a cabo actividades y juegos enfocados al objetivo del taller y la unidad de análisis correspondiente, por último en la parte final se realizó una “vuelta a la calma” o estabilización, reflexión, socialización y evaluación (ver anexo E). A continuación, un esbozo de los talleres:

Taller #1: Poética del encuentro

Objetivo: Identificar las concepciones sobre el cuerpo de los niños y las niñas.

Taller #2: Memoria, el juego de los sentidos

Objetivo: Describir las vivencias del cuerpo de los niños y las niñas.

Taller #3: Educación, el amor en su máxima expresión

Objetivo: Reconocer en las concepciones y las vivencias del cuerpo de los niños y las niñas, las relaciones que pueden establecerse con la idea de infancia y de una educación como experiencia.

En este punto es necesario precisar que tanto las técnicas como los instrumentos fueron sometidos a un proceso de adecuación al contexto de los niños y las niñas, pues lo que se buscó fue interpretar los significados de sus experiencias de la forma como ellos las narran y las configuran desde su propia vivencia y lenguaje, desde su mirada y concepción de niños y niñas evitando caer en un pensamiento “adultocéntrico”. Merced a lo anterior se trató de ajustar los métodos a la realidad y no la realidad a los métodos, es decir la observación, la conversación y la entrevista surgieron en una atmósfera de juego, exploración y lúdica inmanentes a la cotidianidad de los niños y las niñas y no propiamente de las concepciones formales y convencionales de la implementación de dichas técnicas e instrumentos.

### **Consideraciones éticas**

La perspectiva ética tuvo especial atención, tanto por la población (niños y niñas) como por los tópicos sobre los que se indagó (cuerpo, educación como experiencia y sentido). Lo anterior implicó un mayor compromiso personal y académico, pues existió un deseo por trascender a la producción de conocimiento, ya que los alcances aportaron luces para la transformación de la realidad de los niños y niñas al menos en un contexto comunitario e incluso local. La presente investigación demandó el acercamiento a niños y niñas, a su cotidianidad, sus emociones, sus percepciones y vivencias, todo esto por el carácter cualitativo de la misma. De allí que fue preciso hacer énfasis en un contacto directo con los sujetos de la investigación, en correspondencia se tiene el consentimiento informado, como la decisión consciente y acordada de los sujetos para participar en el proceso investigativo, lo firmaron los adultos responsables y los niños y niñas, ahí se consignó el derecho a conocer los propósitos de la investigación, la implementación de técnicas de recolección y generación de información, el qué y cómo se hace el registro de la información, así como la respectiva divulgación de los resultados en donde siempre y sin excepción se respetó el principio de confidencialidad y anonimato de la fuente (ver anexos A y B).

En cuanto a las consideraciones éticas se asumieron responsablemente los principios de reciprocidad y retorno social de la información obtenida, aludiendo éstas a la pregunta de ¿qué recibirán a cambio? Pues bien, tanto a los niños y niñas participantes como a sus padres o adultos responsables, se les dio a conocer los alcances de la investigación y los aportes que todos los participantes hacían al desarrollo de la línea de investigación propuesta, considerando los hallazgos, interpretaciones y comprensiones de las experiencias que configuran el cuerpo y su cotidianidad, como una contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los resultados invitan a pensar una educación que permita alcanzar un mayor grado de autonomía, participación social y política. De la misma manera, otra de las consideraciones que se tuvo al recoger y generar la información, es que se mantuvo en anonimato la identidad de los niños y las niñas, tanto en los resultados como en la discusión de la investigación, por ello, al iniciar con el proceso de recolección y generación de información fue preciso cambiar los nombres reales para cifrarlos y así garantizar su anonimato.

El uso de la información generada tuvo fines netamente académicos, cada uno de los testimonios, narraciones y gestos aportaron en definitiva a la generación de nuevos conocimientos relativos al sentido de la experiencia corporal en la infancia, a la dinamización y confrontación de la realidad, problematizando situaciones de la cotidianidad, el devenir y la educación como experiencia; en últimas a vislumbrar un fenómeno que transita en el contexto escolar y que en la mayoría de los casos pasa desapercibido.

### **Ruta para el trabajo de campo**

El desarrollo del trabajo de campo se orientó a partir de los objetivos específicos que establecieron la ruta a ejecutar para llegar inductivamente al objetivo general: comprender los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas; de ahí que se buscó identificar las concepciones que tienen del cuerpo los niños y niñas, esto posibilitó entender los imaginarios sociales e individuales en relación con el propio cuerpo. Posteriormente se pretendió describir las vivencias del cuerpo de los niños y las niñas, sus sensaciones y padecimientos, los eventuales intentos sociales y personales por controlar, disciplinar, normalizar y liberar el cuerpo, y que sin duda alguna conducen a nuevas y singulares experiencias y reconfiguraciones, a nuevas formas de autopercepción y comprensión. Finalmente, lo anterior permitió entender y darle sentido a una perspectiva del cuerpo como existencia biográfica, sitio de la experiencia y el aprendizaje, de la contingencia y la finitud.

Luego del desarrollo de los talleres, la relatoría y sistematización de los mismos se procedió a un primer análisis de la información generada, este primer análisis nos permitió identificar pistas frente a las preguntas planteadas pero no fue posible el logro de la saturación o de claridades para el desarrollo de la construcción de los datos, por lo que se dio un segundo momento de trabajo de campo el cual se desarrolló mediante las entrevistas no dirigidas que buscaron vincular las construcciones elaboradas en los talleres y desde sus palabras y voces otorgarles un sentido. El desarrollo de estas entrevistas propició darle fuerza a la matriz de análisis de la información la cual se elaboró especificando categorías y subcategorías que pudieron cruzarse y establecer correspondencias.

Tanto las estrategias como sus técnicas e instrumentos se pensaron desde la población participante, hecho que aportó un alto grado de confiabilidad, pues la construcción de los datos

se hizo por y desde las experiencias de los niños y niñas, permitiendo un análisis e interpretación fidedigna de su realidad, su subjetividad, su devenir. Los talleres fueron proyectados, ejecutados y evaluados por profesionales con trayectoria y experiencia en los tres ejes categoriales de la investigación: Educación, cuerpo e infancia. Por otro lado, se contó con diversas técnicas e instrumentos susceptibles de ser triangulados a partir de la fundamentación teórica, el diseño metodológico y los objetivos planteados con el propósito de generar análisis rigurosos de la realidad social estudiada. De igual manera, la triangulación se asumió como la posibilidad de proporcionar solidez y consistencia a los resultados y los hallazgos, lo que pudo garantizar el logro de los objetivos propuestos en la investigación. La validez se confirma con la coherencia lógica entre los objetivos, los referentes conceptuales, los presupuestos epistemológicos y, el diseño de la investigación esbozado en las técnicas seleccionadas para la generación y construcción de los datos, así como la metodología utilizada, elementos que permitieron revelar las voces de los niños evitando una mirada adulto céntrica de la infancia.

### **Proceso de análisis de la información**

Para el registro, generación y análisis de la información se utilizaron instrumentos de acuerdo con la técnica empleada. Para la observación y la entrevista se tuvieron las guías o protocolos de observación y de entrevista, y el diario de campo. En cuanto a la documentación se contó con las fichas de contenido, y para las técnicas interactivas se emplearon la planeación de los talleres y la relatoría de los mismos; igualmente el diario de campo, el registro fotográfico y audio visual. En suma, se trató de resignificar los sentidos de los datos, registrando la mayor cantidad de información así no fuese relevante a primera vista, pues una vez se organizó, categorizó y sistematizó se logró seleccionar la información precisa y necesaria para las fases de análisis, interpretación y comprensión.

Es preciso señalar que en el desarrollo del proceso de análisis de información se utilizó el software de ATLAS ti como herramienta para el análisis cualitativo, la cual permitió organizar, reagrupar y gestionar toda la información, dado que permitió el acceso, categorización y cruce entre los componentes básicos del trabajo investigativo, como documentos primarios, citas, códigos y anotaciones, lo que la convirtió en una herramienta fundamental para la organización y análisis de los resultados.

Las unidades de análisis se formularon conforme a los tres objetivos específicos que posibilitaron la vía de acceso para resolver la pregunta de investigación y el objetivo general, es decir, se propuso como orden lógico el siguiente: concepciones del cuerpo, vivencias del cuerpo, relaciones cuerpo simbólico, infancia y educación como experiencia.

El análisis de la información se realizó de manera inductiva, con la finalidad de identificar concepciones del cuerpo que condujeran a diversas interpretaciones de las vivencias y experiencias de los niños y las niñas. Esto se efectuó mediante la jerarquización de los datos por tópicos, mapas conceptuales y matrices relacionales que permitieron describir los hallazgos, además se produjeron categorizaciones y construcción de unidades de análisis (ver anexos F, G y H). La sistematización de los talleres brindó la posibilidad de acercarse a las voces, las expresiones, las narraciones, las huellas corporales, las vivencias y experiencias de los niños y las niñas, teniendo claro en todo momento el derrotero que conducía hacia los objetivos, los cuales concluyeron en la pregunta investigativa. Por último, se elabora el artículo de resultados y

el informe técnico de la investigación a través de la confrontación de los hallazgos con el enfoque teórico y metodológico, exponiéndose los argumentos y construyéndose un entramado de sentidos y significados que posteriormente fueron interpretados y comprendidos.



**Figura 9:** Taller 1. Actividad: Saludo internacional. Fecha: Marzo de 2016

### **Hallazgos y conclusiones**

Los principales hallazgos y conclusiones se consolidaron en el artículo de resultados “El cuerpo como existencia biográfica: los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas”, el cual se desarrolla en cuatro apartados orientados a partir de los objetivos planteados en la investigación. Se procuró reconocer las concepciones del cuerpo de los niños y las niñas, creando ambientes que propiciaran la narración o relato de las experiencias concernientes al cuerpo para posteriormente plasmarlas en el lenguaje e interpretarlas a partir de éste; esas experiencias revisten significados que dan cuenta de aquello que se hace, decide y se siente, exponiendo tras de sí sentidos del cuerpo en la infancia. De ahí el interés de interpretar y comprender esas configuraciones en torno al cuerpo y establecer los sentidos que se recrean constantemente para pensar una idea de educación que restituya la experiencia y la creación de sentido, lo cual será posible cuando el cuerpo sea valorado como la esencia y lugar del acontecer, el aprendizaje, la ética y la alteridad.

## **El cuerpo como existencia biográfica: Los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas**

Victor David Valencia Arcila

Elizabeth Valencia Mejía

### **Resumen:**

Hablar de la experiencia es hablar de eso que nos acontece, que sufrimos y vivimos corporalmente. Es además hacer alusión a los sentidos subjetivos y simbólicos que la experiencia guarda y que se reinterpretan permanentemente, a saber, la experiencia contiene una dimensión lingüística que posibilita crear un sentido de la propia existencia. El cuerpo, es concebido como experiencia, totalidad y como existencia biográfica; la vida y el trayecto del sujeto registrada y significada en el devenir histórico desde la posibilidad del lenguaje. Así pues, cada individuo puede buscar y configurar sentidos a su cotidianidad, a sus relaciones intersubjetivas y también al cuerpo. Se plantea pensar la experiencia del cuerpo en la infancia desde una perspectiva simbólica, esto es porque la infancia da cuenta de manera privilegiada de la construcción social y singular de los imaginarios del cuerpo, puesto que ya se pone de manifiesto la acción cultural en las maneras de percibir y representar la experiencia corporal, estas concepciones están fundamentadas en aquello que los niños y niñas vivencian en su contexto familiar, social y de manera especial en el escolar. Asimismo, la escuela y los discursos educativos contemporáneos se desarrollan en medio de una crisis de experiencia y por tanto de sentido que la modernidad trajo consigo. Lo anterior indica una experiencia que progresivamente se ha ido relegando de los espacios y tiempos educativos restringiendo con ello la oportunidad de significar el cuerpo y sus atributos, reproduciendo a su vez modelos y concepciones del cuerpo predefinidas, enajenadas y dicotómicas.

Los objetivos se plantearon con la idea de reconocer las concepciones del cuerpo de los niños y las niñas, creando ambientes que propiciaran la narración o relato de las experiencias concernientes al cuerpo para posteriormente plasmarlas en el lenguaje e interpretarlas a partir de éste, esa experiencia a la vez simbólica y corporal reviste un significado que da cuenta de aquello que se hace, decide y se siente, exponiendo tras de sí sentidos del cuerpo en la infancia. De allí surge el interés de interpretar y comprender esas configuraciones en torno al cuerpo y establecer los sentidos que se recrean constantemente. Tanto la fundamentación de los postulados conceptuales y metodológicos como los sentidos del cuerpo de los niños y las niñas, brindan apertura a la congruencia de pensar una idea de educación que restituya la experiencia y la creación de sentido, eso será posible cuando el cuerpo sea valorado como la esencia y lugar del aprendizaje, la ética y la alteridad, significa esto que más allá de lograr hablar del cuerpo es permitir que él mismo se exprese.

La población participante de la investigación fueron niños y niñas escolarizados entre 7 y 10 años de edad, habitantes de la zona nororiental de la ciudad de Medellín, Colombia. La generación de la información y la construcción de los datos se realizaron desde el paradigma interpretativo acentuado en el método fenomenológico hermenéutico; la ruta de análisis escogida es de tendencia inductiva que se eligió con el ánimo de favorecer una mayor proximidad a la realidad estudiada y por tanto el acceso y decodificación de los sentidos. En virtud de lo anterior y ante el desafío que supone la investigación comprensiva con niños y niñas, se optó por técnicas



interactivas como talleres y encuentros lúdico-vivenciales, entrevistas no dirigidas, la observación participante, la conversación y el análisis documental, igualmente los instrumentos se diseñaron y se implementaron *ad hoc* al presente ejercicio investigativo, respetando y teniendo en cuenta la espontaneidad y singularidad de los niños y las niñas. Lo anterior avala el alcance de dar lugar al sentido y a la experiencia simbólica como posibilidad de significar las vivencias subjetivas y colectivas de los cuerpos en la(s) infancia(s).

Este proceso académico permite aproximarse al por qué y el cómo en la escuela y la sociedad se siguen validando imaginarios del cuerpo que dividen y limitan sus experiencias, silenciándolo cada vez más en los escenarios educativos modernos que priorizan un sujeto del conocimiento en contraste de un cuerpo de la experiencia en un devenir contingente, un aquí y un ahora excepcionales, moderando además la eventualidad de construirse simbólicamente y dotar de sentido los encuentros, la existencia. En consecuencia, la educación y sus lenguajes desde y para el cuerpo se tornan en la esperanza y el instrumento para oponerse a los discursos políticos, técnicos y económicos que se han apoderado de los sistemas educativos logrando expropiar al ser humano de una experiencia y un relato del cuerpo. La apuesta es entonces pensar una educación como experiencia en la que el aprendizaje derive del acontecer cotidiano, un aprendizaje vivo, corporal y existencial; pero antes, se precisa de una escucha y atención de todo aquello que la novedad de cada niño y niña enseña, distanciarnos de las concepciones y sesgos adultocéntricos sobre la infancia y configurar un sentido común entre generaciones; en otras palabras se trata de aferrarnos a nuestra memoria y abrazar la *radical novedad* de la infancia, donde la educación sea el punto intergeneracional que alienta la transformación de un mundo inventado a la medida del cuerpo.

**Palabras clave:** Cuerpo simbólico, infancia(s), educación como experiencia y sentido.

**Introducción:** Situando el contexto. **-1.** Hallazgos: Eficacia simbólica: la realidad del cuerpo imaginario. **-2.** Sociedad y educación: el cuerpo desposeído del sujeto. **-3.** Experiencia corporal: vivencias que reconfiguran la subjetividad. **-4.** Discusión: Los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas. **-5.** Referencias.

### Situando el con-texto

*“Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo”  
Le Breton (1995, p. 7)*

Pensar en la existencia, conlleva necesariamente a considerar el cuerpo como lugar indisociable de la experiencia biográfica del ser humano, pues su existencia es corporal, simbólica y espacio temporal. Asumir la experiencia corporal como existencia biográfica, como relato y narración supone la posibilidad de crear y recrear otras realidades que vinculan la simbólica del cuerpo, la infancia y la educación como experiencia con los modos de aprender, configurar y significar el mundo. Lo anterior implica entender la infancia como categoría conceptual y construcción socio cultural, la cual es posible concebir como novedad y posibilidad; no obstante, con el tiempo va experimentando una identidad cultural que va creando concepciones de la vida y el cuerpo desde una lógica adultocéntrica que define y moldea formas

de ser y pensar preestablecidas, determinando la subjetividad y con ello, privilegiando una educación que sobrevalora el conocimiento más que a las ilimitadas posibilidades y aprendizajes que la experiencia ética del cuerpo brinda.

Gracias al simbolismo que entraña el cuerpo es posible interpretar los sentidos y significados que asignan los niños y las niñas a las experiencias corporales y preguntarnos por su relación en la construcción del mundo propio y compartido; esto implica comprender la simbólica del cuerpo en la infancia que propicie la idea de una educación que instale la búsqueda de sentido, la experiencia, la novedad, alteridad y la existencia en el cuerpo, en contravía de una educación como fabricación y reproducción de un camino pedagógico previamente construido en razón de un interés político y económico, de un saber hacer relacionado con la producción de habilidades, destrezas y competencias que van borrando la singularidad, coartando la experiencia y la capacidad de elaborar sentido de eso que al cuerpo de cada niño y niña le acontece.

El presente artículo de resultados, hace parte del proceso de investigación denominado “El cuerpo como existencia biográfica: los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas”, ejercicio que parte de diversas preguntas en relación con la experiencia del cuerpo en la infancia y los sentidos otorgados a esa experiencia, esto representó la apertura y la oportunidad para conceptualizar una idea de educación como experiencia en la que el aprendizaje derive de la palabra sensible, narrada y significada, un aprendizaje corporal, vital y existencial.

El estudio se encuadra en el paradigma interpretativo, con enfoque y método fenomenológico hermenéutico, en el que se siguió una ruta inductiva que posibilitó el acercamiento a las particularidades de la realidad estudiada. Los datos se construyeron mediante la información generada en una serie de entrevistas no dirigidas y talleres lúdico-vivenciales, en los cuales se buscó, teniendo en cuenta los objetivos definidos, identificar concepciones del cuerpo que tienen los niños y niñas, describir sus vivencias y experiencias, y reconocer en dichas concepciones y vivencias las relaciones que se pueden establecer con la infancia y la idea de una educación como experiencia; esto con miras a interpretar y comprender los diversos sentidos que los niños y niñas asignan al cuerpo. Se halló que dichas concepciones y experiencias están permeadas por su contexto social del cual se destaca su entorno educativo, puesto que parte de su mundo de referencia se sitúa precisamente en la escuela; institución social en la que tradicional y tendencialmente se privilegia una concepción limitada y en ocasiones desestimada del cuerpo a causa de ser asumido como un instrumento y dispositivo para adoctrinar y disciplinar y no como el lugar del acontecer y la experiencia. Los resultados permiten reflexiones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en una idea de infancia construida por los mismos niños y niñas. Asimismo, pensar en instaurar una idea de educación para esa infancia, que ubique al cuerpo como eje de todos sus principios y valores desde la posibilidad que ofrece el lenguaje simbólico de re configurar los sentidos de la experiencia cotidiana.

Se encuentran en este texto los hallazgos y resultados del estudio interpretativo en mención, presentados a manera de diálogo entre los referentes y planteamientos teóricos y procedimentales con los datos construidos, de la misma forma se esboza el capítulo de discusión con los aspectos más relevantes, los impedimentos, alcances, preguntas emergentes, recomendaciones y conclusiones. La investigación fue realizada con diez niños y niñas entre 7 y 10 años de edad, habitantes del barrio Santo Domingo, Comuna 1 de la ciudad de Medellín; los testimonios de los

niños y niñas participantes están consignados con nombres ficticios que se emplearon para respetar su anonimato y precisar el género, seguidamente aparece la edad real del niño o niña.

El artículo de resultados se muestra y se desarrolla en cuatro apartados que permiten describir los hallazgos, análisis, interpretaciones y comprensiones sustentados en la información generada en el trabajo de campo y los presupuestos conceptuales.

En el primer apartado, *Eficacia simbólica: la realidad del cuerpo imaginario*, se desglosan las diversas concepciones del cuerpo de los niños y niñas. Posteriormente en un segundo apartado denominado *Sociedad y educación: el cuerpo desposeído del sujeto*, se pretende ubicar la eficacia simbólica que permite brindarle un marco de referencia a aquellas concepciones identificadas en la primera parte. En el tercer apartado titulado *La experiencia corporal: vivencias que reconfiguran la subjetividad*, se detallan las posibilidades que surgen ante la confirmación de la relación existente entre la experiencia y la infancia partiendo de los sentidos simbólicos que se le conceden al cuerpo.

Por último, en un cuarto apartado llamado *Los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas*, se da lugar a la discusión, la cual se despliega a modo de conclusión y se incluyen tanto los alcances como las limitaciones de la investigación a la luz de los objetivos, esto a través de la identificación de los principales hallazgos y los elementos destacados y emergentes durante el proceso, así como las nuevas preguntas que nacen y se convierten en posibles rutas para transitar y profundizar las líneas de pensamiento aquí propuestas.

### **Eficacia simbólica: la realidad del cuerpo imaginario**

“*El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo*”; con esta premisa de Le Breton (1995, p. 8) se busca hacer la introducción al propósito del primer apartado de este artículo que consiste en identificar las concepciones sobre el cuerpo de los niños y las niñas. Así pues, toda representación del cuerpo parte necesariamente de una construcción cultural y social que se transmite y se hereda al nacer, no somos como somos simplemente porque sí, puesto que a medida que los niños y niñas crecen se van humanizando y con ello elaborando y proporcionando sentido a lo que se es dado. Por consiguiente, la infancia es la génesis de esa configuración y apropiación del entramado simbólico que componen la vida y la realidad.

En este orden de ideas, se puede establecer que las concepciones del cuerpo de los niños y las niñas se configuran a partir de principios culturales nutridos por principios y valores religiosos, sociales y pedagógicos, pues como asienten Duch y Mèlich “(...) el punto de partida de la reflexión es el hecho de que los seres humanos son, irrenunciablemente, seres culturales” (2005, p. 19). Los niños y las niñas nacen y crecen inmersos en un mundo humano cuya notable característica es la red simbólica que lo envuelve, así se convierten en herederos genuinos de una tradición y por tanto se sucede una filiación a un determinado grupo. En este punto comienza a intervenir lo que Le Breton (1995) llama “*la eficacia simbólica*”, en la que palabra y símbolo superan su condición fantástica para instaurarse realmente en la carne y de esta manera coartar los gestos, pensamientos y sentimientos; “El cuerpo mezcla, desordenadamente sus acciones y sus constituyentes con la simbólica social, y sólo puede comprendérselo en relación con una representación que nunca se confunde con lo real, pero sin la cual lo real no existiría” (p. 182).

### **Infancia y religión: el verbo se hace cuerpo**

Cuando un niño o niña hace preguntas a sus padres e incluso a sus maestros, es muy probable que sus respuestas contengan un tinte religioso y que se atribuya a Dios o a otra entidad divina o sobrenatural la razón de todo lo que acontece y existe en el mundo y la vida; estas respuestas son las que de pequeños se emplean como referentes para configurar y entender el mundo, de allí que las palabras de los niños y niñas reproducen ideas preconcebidas por los adultos que les acompañan. En consonancia, una de las niñas participante exterioriza; *“él murió por nosotros y vea, como dijo la profesora en la escuela, nosotros pagamos tan mal, para qué si fue él el que murió por nosotros, y hay ladrones, hay los que matan, y vea, y ¿Dios nos creó para sólo eso, para matar?”*, posteriormente añade *“ellos no creen en Dios, creen en otra persona, el diablo”* (Salomé, 7 años). Su fuente de explicaciones y simbolizaciones del cuerpo y la vida se encuentra ligada a las creencias y asignaciones (imposiciones) culturales de tipo religioso que revelan el modo de comprender y significar su identidad. Es pues, *“(…) una obviedad afirmar que, en y a través del cuerpo, el ser humano articula las metas sociales, religiosas y políticas que se propone, y que de esta manera configura simbólicamente los anhelos que anidan en las profundidades de su corazón”* (Duch y Mèlich, 2005, p. 19).

Tenemos una concepción del cuerpo en la infancia con una carga discursiva concerniente con la religión y específicamente el cristianismo: *“Una cosa que Dios me dio muy grande, lo tengo que cuidar, lo tengo que asear muy bien, y lo tengo que querer siempre, eso es para mí mi cuerpo, ya es todo”* (Salomé, 7 años). *“Eh pienso que... [Silencio] pues que cuando Dios nos creó el también hizo mucho esfuerzo”* (Laura, 9 años).

La religión permea todos los aspectos de la vida humana y es uno de los referentes que más influencia tiene al momento de cuestionarse y encontrar respuestas sobre el sentido del cuerpo y de la vida misma. Es justamente la religión, que de manera impuesta o no, va configurando unas ideas del cuerpo, elaborando así una representación corporal dualista, porque históricamente se ha pensado que la religión se ocupa de asuntos etéreos en el que el cuerpo es visto como mero instrumento, casa; y, en algunos casos, como prisión del alma. Todo aquello material, terrenal y corporal sería sinónimo de placer y pecado; ideas que se afianzan y se propagan tanto en la escuela como en la familia, originándose una concepción del cuerpo que debe su existencia y sentido a una entidad suprema que se antepone a las construcciones objetivas y racionales. La religión como institución *“(…) se inscribe en la carne de los individuos produciendo y reproduciendo posiciones y disposiciones de los cuerpos”* (Bourdieu en Planella, 2006b, p. 175).

Resulta conveniente considerar la religión como un elemento necesario si se pretende identificar las concepciones del cuerpo de los niños y las niñas, debido a que en sus imaginarios las ideas y prácticas religiosas se encuentran a flor de piel, en su lenguaje, su educación, sus historias cotidianas y hasta en su carne: *“Yo no sé por qué a nosotros como le pagamos tan mal a Dios, peleando, gritando groserías, no respetando a los mayores y vea hoy en día no estuviéramos vivos si no fuera por él”* (Salomé, 7 años).

### **Infancia en movimiento**

Se hallaron concepciones del cuerpo como posibilidad y libertad de movimiento, una visión que los niños y niñas tienen de sí mismos debido a la relevancia que el movimiento tiene en su

crecimiento y en la exploración del mundo. Es por eso que en muchos casos se suele representar y relacionar la infancia con el movimiento y algunas veces con la hiperactividad y la intensidad, aspectos difíciles de controlar por los niños y niñas, así como para los mismos adultos que les acompañan y les educan, por lo cual no es difícil imaginarse a un maestro o padre de familia demandando quietud a los niños. En este sentido Kohan afirma que “(...) la infancia es una intensidad, un situarse intensivo en el mundo” (2007, p. 95), y es justamente el movimiento y el ímpetu los que propician esa presencia intensiva de la infancia. *“El cuerpo de nosotros sirve para poder vivir y... y para podernos mover” (Juan José, 10 años).*

Para los niños y las niñas, el cuerpo como sinónimo de movimiento se torna imprescindible para jugar y simbolizar: *“puedo estirarme, hacer un gusano en el suelo, moverme, ponerme un canasto y andar como un caracol”, “no podemos volar, o tal vez sí, cómo le explico, tal vez si un avión me da las alas sí” (Simón, 8 años).* En la infancia la exploración del mundo y el encuentro con sus posibilidades se logra gracias al movimiento, la inactividad es absurda e inadmisibles para ellos. De otro lado, también referencian al cuerpo metonímicamente de acuerdo a su utilidad y función de manera independiente; *“mi mente está en mi cabeza”, “la imaginación queda en la cabeza” (Juan José, 10 años).* Es posible elucidar una idea de cuerpo disociado, un sujeto y un cuerpo independientes, pudiéndose percibir que la tradición cartesiana sigue vigente en nuestros días acentuando la dualidad y ocasionando una ruptura de la unidad del ser humano, dividiéndolo en dos entidades cuerpo y mente, materia y espíritu. Así pues:

El hombre, con Descartes, se encuentra ontológicamente dividido en dos sustancias: cuerpo (*res extensa*) y alma-espíritu-mente-conciencia-pensamiento (*res cogitans*), donde el cuerpo es una sustancia extensa en oposición a la sustancia pensante. El alma se define como lo no corpóreo y a su vez, el cuerpo se define como lo no pensante (Gallo, 2005, párr. 14).

El cuerpo es *“una cualidad para podernos mover de algún modo de incendios o matanzas”, “si uno está así en un incendio, si o qué, y uno está ahí en el piso cómo va a hacer, no se puede mover, en cambio sí está el cuerpo uno se para, tñ, y escapa” (Juan José, 10 años).* *“Las manos, los ojos, las orejas, los pies, los órganos, el corazón, los ojos, los hombros, los tobillos, los dedos... faltan partes, la profesora nos va a poner un video de todo el cuerpo de las partes por dentro y por fuera” (Samara, 7 años).* El movimiento se entiende como constituyente del cuerpo que conlleva a experimentarlo y vivirlo conforme a su funcionalidad, permitiendo una percepción dual y fragmentada del cuerpo que se instaura en la subjetividad de los niños y las niñas por medio de la escuela o las asignaciones culturales transmitidas generacionalmente. En consecuencia, el pensamiento y las meditaciones cartesianas se mantienen y continúa incidiendo en el tratamiento que la educación y la sociedad le dan al cuerpo, instaurándose así en las configuraciones simbólicas de los niños y las niñas. Esto trae consigo una ruptura de la concepción del cuerpo como totalidad y elude su potencial biográfico y narrativo, convirtiéndose en un cuerpo desprovisto de experiencia, que es interpretado como un cuerpo objeto-máquina, cuerpo razón en contraposición a un cuerpo sujeto, sensible y existencial:

Si considero el cuerpo humano como una máquina fabricada y compuesta de huesos, nervios, músculos, venas, sangre y piel, y ello de modo tal que, aun cuando no hubiera en él espíritu alguno, se movería igual que ahora lo hace, cuando su movimiento no procede

de la voluntad, ni por ende del espíritu, y sí sólo de la disposición de sus órganos (Descartes, 1977, p. 70).

Durante los talleres vivenciales se realizó el ejercicio en el cual los participantes debían ponerle las partes del cuerpo a una silueta o figura humana delineada, a lo que los niños y niñas manifestaron: *“antes no había nada y ahora tienen cuerpo”* (anotaciones diario de campo). La concepción del cuerpo como unidad se va diluyendo debido a la interpretación que tanto la ciencia como la religión han hecho del mismo y cuyas ideas continúan reproduciéndose con la educación y perviviendo en el imaginario colectivo, entendiéndose este discurso como mecanismos que desintegran y silencian el cuerpo.

### **Fabricación social del cuerpo femenino**

Centrados en la apuesta por identificar las concepciones del cuerpo en la infancia, se indagaron las relaciones con el cuerpo desde el auto concepto, auto estima y auto reconocimiento a través de técnicas interactivas que permitieron una aproximación a dichas relaciones. En algunos de los casos las respuestas se dieron gracias a la espontaneidad de los niños y las niñas que con sus expresiones particulares facilitaron establecer en la relación con *su* cuerpo, una correspondencia entre la construcción personal de la simbólica del cuerpo y los preceptos sociales que encapsulan a los niños y niñas. Las narraciones pueden dar cuenta de su realidad y su concepción del cuerpo.

En el ejercicio se halló que existen diferencias entre las concepciones del cuerpo en las niñas y en los niños, pues se pudo observar cómo las configuraciones e imaginarios están más relacionados con discursos culturales a los cuales los niños y niñas desean corresponder de acuerdo al rol social masculino o femenino. El siguiente testimonio así lo enseña: *“No me gusta... ser gordita (señala el estómago), no me gusta porque cuando yo sea grande yo quiero ser como mi tía (tía de 14 años), ella es flaquita”*. *“Ella hace, ella no puede comer tanto porque le aplicaron una inyección en la nalga, vea tiene que dejar las harinas, la manteca, todas esas clases de cosas, los glúteos, no puede tomar leche”*. *“Yo voy a hacer lo mismo que mi tía, no comer tanto”* (Salomé, 7 años). Esto sugiere, tal y como lo esboza Bourdieu, que el ser femenino es un ser *“(...) incesantemente expuesto a la objetividad operada por el discurso y la mirada de los otros”* (2000, p. 83).

El cuerpo de las mujeres se convierte en una pieza del mercado que se expone a la aprobación de los otros quienes legitiman o deslegitiman la apariencia y forma corporal, *“me cambiaría...la cara, así como una modelo, o si no que me cambie todo el cuerpo así como una modelo”*, *“y mi cuerpo lo dejaría guardado en un cajón”* (Salomé, 7 años). Es pertinente destacar aquí la propagación de la imagen corporal femenina como objeto de deseo, como cosa que se consume, se utiliza y se desecha cuando no se considera útil; de esta manera, el cuerpo femenino es sometido a un insistente enajenamiento que hoy en día obedece a los imperativos de belleza instituidos en la subjetividad de los niños y niñas. Por otra parte, se presenta la imagen del cuerpo femenino con un mayor grado de exigencia estética con respecto al cuerpo masculino, una exigencia que ya desde niñas empieza a incorporarse y comienza la búsqueda por esa demanda social y cultural de un cuerpo atlético y sano.

Por lo anterior, “Si la visión cultural de la mujer es de una determinada forma, el cuerpo de la mujer será construido siguiendo estos mismos patrones; la cultura se materializa en la naturaleza” (Planella, 2006b, p. 100). Es conveniente detenerse en este punto, pues las configuraciones que tanto niños como niñas hacen del cuerpo permiten entrever algunas diferencias que, con el paso de la edad, se asumen como “naturales”, haciendo que el peso cultural y estético recaiga en un plano simbólico -y real si se quiere- con mayor fuerza sobre la mujer. Al respecto Toro citado por Planella refiere:

La relevancia del cuerpo femenino suele ser en todas las culturas significativamente superior a la del masculino, tanto a ojos de la propia mujer como de quienes la rodean. En la práctica totalidad de las culturas, la belleza física de la mujer recibe una consideración más explícita que la del hombre (2006b, p.100).

No se puede negar que la sociedad y la misma familia, establecen patrones y cánones de belleza que se reproducen culturalmente y que ocasionan que las mujeres y, peor aún, las niñas, no se sientan cómodas con su imagen, reafirmando de esta manera la desigualdad entre hombres y mujeres y de un modo u otro reforzando la violencia simbólica hacia la mujer representada en el cuerpo. “Esta demanda de "cuerpos femeninos estéticamente correctos" repercute de tal manera en la vida cotidiana de las mujeres, que estas, a través de los estereotipos marcados por la sociedad, no se pueden deshacer de su cuerpo” (Planella, 2006b, p. 101).

El imaginario que cada quien hace del cuerpo y la manera de representarlo simbólicamente, constituye los cimientos de la subjetividad y la identidad, el cuerpo es la morada del existir, el acontecer, del devenir, de la experiencia y el aprendizaje, “Nuestra identidad pasa, en su configuración narrativa, a través de la asunción de nuestra propia corporalidad. La idea que nos hacemos de nosotros mismos está condicionada por la imagen o representaciones que nos hacemos de nuestro propio cuerpo” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 74). Es así como el cuerpo femenino se experimenta y se configura fundamentalmente de acuerdo a la carga simbólica y cultural que encarna, coaccionando la identidad y por consiguiente una forma particular de ser y habitar el mundo.

### **Ideal estético que desdibuja la pluralidad del cuerpo**

A los niños y niñas se les solicitó observar algunas imágenes de cuerpos diversos con el objetivo de acercarnos a la comprensión de sus configuraciones subjetivas y sociales del cuerpo, posibilitando distinguir sus concepciones desde lo asignado culturalmente. Se inició la indagación presentando una imagen en la que aparece una niña con claros indicios de obesidad, posteriormente se enseña otra imagen con dos cuerpos delgados de modelos, una adulta y otra niña. De este modo se anima a cada participante a expresar sus opiniones sobre los cuerpos percibidos, empezando por la primera imagen en la cual se puede notar concepciones que obedecen a cánones de belleza que idealizan cuerpos esbeltos y sanos, cánones que no admiten cuerpos voluminosos y desproporcionados, los cuales necesariamente reflejan enfermedad o malos hábitos, interpretándose esto como una diversidad opacada por las imposiciones sociales de ser y parecer, un ideal estético en donde aquel que no encaje puede ser discriminado y rechazado:

*“Que es ¡muy gorda!, muy gordita eh y ya, no me gusta eso”. “Me gusta la cara, eh también me gusta el pelo y ya”. “Siento... hay... siento que mmm que esa persona no come tan bien, por eso está tan gordita” (Laura, 9 años).*

*“Bien, que también se ve gordita, eh... sino que está muy gorda y también ahí se puede asfixiar se puede alcanzar de la respiración por lo gordita”. “No se cuida casi bien porque está muy gordita entonces se puede asfixiar” (Samara, 7 años).*

*“Eh, que no me gusta que dañe la ropa no ve que una niña en el colegio rasgó la chaqueta, es muy gordita y la dañó”. “Eh pues yo no pienso mal sino que yo digo, a mira esa niña tan gordita, yo no digo ah mira esa gorda Fabiola, yo pienso bien, yo pienso normal” (Juan José, 10 años).*

Frente a otros cuerpos, pero en esta ocasión correspondientes a dos modelos, una niña y otra mujer adulta, las opiniones fueron también desde un ideal del cuerpo delgado como sinónimo de salud: *“Se cuida bien porque está muy flaquita”*. (Samara 7, años). *“Eh que son flaquitas, tienen muy buen cuerpo... porque se ve que lo está cuidando por dentro, y también que no se deja dejar, pues, que no deja que le den cicatrices, así en las piernas, ni en las manos, y ya” (Laura 9 años).*

En el curso de los talleres se vio que para los niños y niñas las mujeres son pequeñas y los hombres son grandes; que lo más complejo de representar son los genitales, lo cual se reflejó también en la evaluación al final del encuentro; *“lo más difícil de dibujar fue esto... las partes íntimas”, “los hombres tienen pelo corto y las mujeres lo tienen largo” (anotaciones Diario de Campo)*. Esto puede sugerir una concepción del cuerpo no sólo como la suma de sus partes, sino también desde tabúes y prejuicios sociales, indicando una visión todavía atomizada si tenemos en cuenta las edades de los niños y niñas participantes; como consecuencia la unidad del cuerpo no se logra sostener debido a las influencias que tienen las concepciones dualistas y fragmentadas del cuerpo, concepciones que se promulgan en la escuela, la familia y la sociedad.

Se continúan reproduciendo esquemas estereotipados que refuerzan las construcciones culturales entre lo masculino y femenino basadas en las características biológicas; en tal sentido, *“Las cualidades morales y físicas atribuidas al hombre o a la mujer dejan de ser inherentes a los atributos del cuerpo, pertenecen a la significación social que se les da y a las normas de comportamiento que esto implica” (Le Breton, 2002, p. 72)*. En esta misma línea, las partes íntimas son vistas como un tabú, innombrable y si se quiere intocable, sitios ajenos a sí mismos, bloqueados simbólicamente, dando cuenta de la segmentación a la que el cuerpo permanece expuesto desde su inserción en el mundo y el lenguaje.

En los testimonios puede verse la predominancia de un ideal estético y de belleza, apreciándose una concepción del cuerpo silenciado, un borramiento del cuerpo que deja de lado otras formas de percibir y vivenciar el cuerpo en sus más diversas y variadas manifestaciones, esto se presenta gracias a la “eficacia simbólica” en la cual el lenguaje supera su condición imaginaria y se incrusta en el cuerpo, al respecto Le Breton afirma:

Si la palabra o el rito pueden terminar con un síntoma o provocar la muerte, es porque encuentran, desde el comienzo, eco en el cuerpo, resonancia en la carne. La palabra, el



rito o el cuerpo tienen, aquí, la misma fuente. La materia prima es común: la trama simbólica (1995, p. 183).

El ocultamiento del cuerpo debido a los estereotipos de belleza, hace que los niños y las niñas intenten conseguir por los medios posibles un cuerpo que no se salga de lo socialmente admirado y admisible, evitando hábitos o rituales que no estén en consonancia con el ideal estético dominante.

Se buscó conocer y reconocer los significados estéticos que los niños y las niñas tienen del cuerpo y su forma de representarlos y simbolizarlos, esta vez en relación con los tatuajes e inscripciones en la piel, en este sentido Planella manifiesta; “(...) inscribir el cuerpo es darle vida, hacerlo pasar de un estado meramente anatómico y callado, a un estado social y comunicante” (2006b, p. 128).

*“Ni idea, no sé por qué se hacen eso, tal vez por hacerse un tatuaje para que la gente le vea que es muy bacano”. “Me lo haría por aquí (pecho, costado) porque si voy a trabajar y me lo hago por las manos me ven feo (Se dibuja a su abuelo fallecido en su costado cerca de una cicatriz que tiene allí)” (Alejandro, 8 años). “No me lo hago, no eso da cáncer, da mucho cáncer y se puede morir de todas maneras” (Juan José, 10 años). “Yo me lo haría [tatuaje] en el pecho de color rojo... me haría como la tumba de mi abuela” (Laura, 9 años).*

Puede notarse que algunos niños y niñas ven todavía el fenómeno de los tatuajes como un tabú, algo de adultos pero que de todos modos les llama la atención, sus concepciones en relación con las inscripciones en el cuerpo y su incidencia en la configuración de un ideal estético apenas se comienzan a forjar, empero, lo planteado no desmerita que el cuerpo sea “(...) soporte ideal para las inscripciones; ofrece la superficie de su piel a todas las marcas permitiéndole distinguirse del reino animal. Presta espontáneamente el soporte a los tatuajes y a las escarificaciones con la finalidad de transformarse visiblemente en cuerpo social” (Borel en Planella, 2006b, p. 118).

### **En procura de un cuerpo sano: ¿para quién?**

Aparece una idea de cuerpo instrumento, un cuerpo valorado de acuerdo con su utilidad y productividad, importante para un sistema económico y social que depende en gran medida del rendimiento de la acción del cuerpo humano, y para alcanzar esa optimización de su desempeño requiere por supuesto de un cuerpo sano y domeñado, “Hay que mantener "el capital" salud, hacer prosperar el "capital" corporal” (Le Breton, 1995, p. 160). Entonces, la relación con el autocuidado se muestra como cierta dualidad frente al discurso asignado de salud, puesto que en realidad las diferentes prácticas cotidianas parecen reflejar algo distinto, por un lado, los niños y niñas viven recibiendo constantemente instrucciones y recomendaciones de cuidado y precaución para no dañar el cuerpo, pero por otra parte se trata de un asunto difícil de asimilar incluso por la infancia porque el cuerpo se resiste a ser aquietado y reprimido. “¿Mi cuerpo?, eh, mmm... es para... para cuidarlo (risas). [...] Profe, la semana pasada me aporreé y me partí este diente”. “Me arrepentí por haber hecho eso”. “Se siente mejor estar sano que estar aporreado” (Alejandro, 8 años), pero este testimonio también tiene un reverso; “lo cuido bañándome, no hacer nada brusco, eh... no pelear (risas)” (Alejandro, 8 años). Aunque Alejandro reconoce el cuidado que el cuerpo solicita, persiste una relación dualista con el cuerpo y hace caso omiso a

las recomendaciones de cuidado impartidas en su medio familiar y escolar. Esto debido quizá a que no cuentan con una significación suficiente de la experiencia que permita elaborar un sentido de la fragilidad y condición finita del cuerpo. Según esto, Le Breton señala:

Se cuida al cuerpo como si se tratase de una máquina de la que hay que obtener un rendimiento óptimo. La unidad del sujeto está analíticamente descompuesta para usar de la manera más racional todas las partes y no olvidarse de nada. El cuerpo parece un objeto al que hay que mimar, un socio con el que hay que conciliar los valores, un motor al que hay que mantenerle todas las piezas en condiciones para que el conjunto funcione bien (1995, p. 159).

Acá el discurso de higiene es interpretado como una forma de priorizar una idea de cuerpo sano para que así sea también productivo, configurando en los sujetos concepciones transmitidas y redundantes de que el cuerpo sólo es útil y funcional si está sano, completo y libre de enfermedad. La medicina se convierte de este modo en la principal precursora de ese cuerpo bello y sano que busca una perfección y por tanto una corrección del sujeto, apuntando a una estética social centrada en el cuerpo. “La estetización de la vida social está basada en una puesta en escena refinada del cuerpo, en una elegancia de los signos físicos que éste afirma” (Le Breton, 1995, p. 160).

Justamente es en edades tempranas que empieza a ponerse de manifiesto la incorporación de patrones y modelos, estereotipos del deber ser y parecer, tratándose de unas formas particulares, pero además preestablecidas que hablan del ideal de salud y cuerpo perfecto al que los niños y en especial las niñas deben seguir, siendo esto toda una carrera contra el tiempo. Se pudieron identificar en las voces de los niños y las niñas discursos que se enseñan y se recalcan desde la casa, advirtiendo la necesidad de tener un cuerpo saludable siempre, bien sea haciendo ejercicio físico, alimentarse sanamente o aseándolo muy bien, pero que inconscientemente promueve estilos de vida que encubren propósitos economicistas:

*“Mi cuerpo yo lo cuido siendo muy saludable, tener cuidado de caerme, eh que más, eh cuidando mi salud y ya”, “en la casa me enseñan a cuidarlo bien porque algún día me puede pasar algo malo”. “Que no debemos fumar, que no debemos tomar alcohol” (Laura, 9 años). “Eh comiendo frutas, no comiendo dulces... ya” (Samara, 7 años). “Aseándolo, dándome besitos y no dejándomelo tocar por nadie y... ya eso es lo más importante, ah y alimentándome bien, tomando mucha agua, haciendo deporte y ya” (Salomé, 7 años).*

Existe cierta tendencia por los discursos repetitivos, ideas que se transmiten sin la experiencia que permita elaboración de sentidos corporales, palabras propias de los adultos más que de los mismos niños y niñas, posiciones adultocéntricas que ellos y ellas asumen como suyas y que refuerzan esos estereotipos y ejemplos a seguir, idealizan la forma e imagen aceptada por la sociedad, respaldada en un discurso de salud que es posible gracias a la medicina. Foucault alude que “La salud se convirtió en un objeto de intervención médica. Todo lo que garantiza la salud del individuo, [...] es hoy un campo de intervención médica que, en consecuencia, ya no está vinculado exclusivamente a las enfermedades”, concluyendo que “hoy la medicina está dotada de un poder autoritario con funciones normalizadoras que van más allá de la existencia de las enfermedades y la demanda del enfermo” (1976, p. 161).

A los niños y las niñas se les transmite un mensaje de salud y bienestar que se consigue cuidando el cuerpo, sin embargo, éste mensaje disfraz a unos valores y un culto al cuerpo que denota unas cualidades mecanicistas a favor de aquellos que determinan el curso económico, dando a entender que un cuerpo sensible, herido o enfermo no tiene lugar en un sistema productivo.

### **Concepciones del cuerpo: construcción subjetiva y herencia colectiva**

Tomando en cuenta todo lo expuesto hasta este punto, se puede ver que en el intento por identificar las concepciones del cuerpo de los niños y las niñas se devela una compleja red de correlaciones que se corresponde con imaginarios, ideales, estigmas y construcciones que hacen que la sociedad contemporánea sea “(...) heredera de un dualismo en el que el cuerpo es, con frecuencia, maltratado por perspectivas que rompen la unidad de la condición humana” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 61). De la misma manera, “(...) el cuerpo se convierte entonces en una realidad construida y alimentada de acuerdo a las visiones androcéntricas bajo las cuales se divide y organiza la sociedad” (Bourdieu, 2000, p. 104).

Es importante señalar que la educación es un agente clave para reproducir y afianzar concepciones y comportamientos sociales, permitiendo afirmar que el cuerpo se construye mediante procesos culturales que se simbolizan a partir de imaginarios, estereotipos y concepciones sociales que son heredadas históricamente. Se establece un amplio marco de referencias con aquello que nos es dado por la familia, la escuela y la sociedad, por lo que, desde los distintos entornos cercanos y en ocasiones lejanos de los cuales hacen parte los niños y niñas se da lugar a creencias y tradiciones que se imprimen en el cuerpo. La religión, la concepción del movimiento, la fabricación simbólica del cuerpo femenino, los ideales estéticos y los cuerpos sanos se constituyen, aunque no de manera taxativa, en los principios y reglas sociales que van definiendo unos determinados atributos, valores y usos del cuerpo que en definitiva, forman y transforman la subjetividad de los individuos mediante la eficacia simbólica que trasciende lo imaginario para anclarse en la realidad.



**Figura 10:** Taller 1. Actividad: Autorretrato. Fecha: Marzo de 2016

### **Sociedad y educación: el cuerpo desposeído del sujeto**

*“La imaginación queda en la mente y la mente en la cabeza porque aquí está el cerebro, el que nos ayuda a recordar”  
Simón, 8 años*

Partiendo del presupuesto que el cuerpo guarda los más diversos sentidos y significados construidos y otorgados en razón del contexto cultural y de que “El ser humano posee la excepcional condición de habitar un cuerpo capaz de catapultarlo del mundo de los significados dependientes de sus estructuras sensoriales, al de los proporcionados por el lenguaje y la cultura” (Bárcena, Tizio, Larrosa y Asensio, 2003, p. 14); se busca en este apartado establecer la relación simbólica entre la experiencia formativa y las configuraciones sociales del cuerpo de los niños y las niñas, relación que subyace de los imaginarios, creencias y paradigmas culturales. Se plantea que las concepciones, vivencias, representaciones e interpretaciones del cuerpo están revestidas de una red de símbolos, códigos y sentidos posibles que condicionan la imagen del mundo que cada ser humano crea para convertirse en sujeto social. Dicha red es transmitida y adquirida en gran medida por la educación que en la actualidad parece confinada y atrapada en un espacio institucional: La escuela. Pese a ello, la familia y la calle se constituyen como fuente importante de vivencias y aprendizajes sobre los cuales los niños y las niñas se amparan para construir su mundo de referencia. Se vislumbra la repercusión que la educación, la familia y la sociedad tienen sobre la concepción y configuración subjetiva del cuerpo de los niños y las niñas,

determinando sus modos de concebir y vivenciar el cuerpo, recrear su mundo y aprehender dicha interacción.

*“¿Qué me enseñan del cuerpo?... la profesora de ciencias, por ejemplo, uno se raspa y le crece una concha y las células empiezan a trabajar y así le sana”. “En la escuela me enseñan sobre el espermatozoide, algo así, de cómo nacen los bebés” (Alejandro, 8 años).*

*“Que me debo cuidar, que no debo dejar irme con ningún extraño ni dejarme tocar ni robar (Dibuja una niña y un ladrón que le dice vamos, y la niña dice no usted me quiere tocar y robar)” (Juan José, 10 años).*

*“Me han dicho que cuando juegue con mis amiguitos que ponga cuidado, porque yo soy muy brusca, corro mucho y entonces me caigo, y ya solo me han dicho eso en la casa” (Laura, 9 años).*

*“Pues que no me deje tocar de nadie ni nada de eso y no jugar brusco” (Samara, 7 años). “A mí todavía no me han hablado de eso”. “No, en la casa no nada” (Samuel, 9 años).*

En este aspecto, se puede encontrar una carga discursiva del cuerpo en la infancia concomitante con el autocuidado, pues en los testimonios y narraciones se logran clarificar los diferentes contextos: familia-escuela-sociedad. Es en esta correlación que se encamina una configuración y comprensión subjetiva del cuerpo, se trata de una repetición constante del discurso de autocuidado y del ostensible riesgo que encarna el cuerpo de un niño o niña. Lo anterior, necesariamente influye en la concepción que los niños y niñas constituyen de sí mismos, fijando de esta manera vínculos del cuerpo en la infancia con la educación como experiencia, puesto que la escuela enseña y promueve estilos de vida y juicios morales dictaminados por la sociedad y validados por otra institución social: la familia.

Siguiendo esta línea interpretativa, la escuela como aquella educación institucionalizada que en conjunto con la familia, cumplen un rol fundamentalmente socializador, se han ocupado de transmitir los mismos discursos hegemónicos de cuidado del cuerpo, prueba de ello y en el caso de la escuela, ha sido la introducción de la educación física con propósitos higienistas; se empieza a reflejar algunas tendencias y tratamientos del cuerpo que al igual que en la familia refuerzan una continua preocupación por preservar y proteger el cuerpo de los abusos a los que se enfrenta hoy en día, creencia que afianza la idea del cuerpo en la infancia como sinónimo de tabú y fragilidad; vulnerable e indefenso que provoca una frecuente sensación de riesgo y alarma por el hecho de ser niño o niña. Así el cuerpo se transforma en un objeto inescrutable y desconocido hasta para la misma infancia, en tal caso y en palabras de Le Blanc “El desarrollo del niño supone así la formación de una «pasión primaria por la dependencia» que lo hace vulnerable a la subordinación y la explotación” y luego citando a Butler agrega que “«nadie escapa al hecho de estar, en gran parte, políticamente constituido por la vulnerabilidad social de su cuerpo»” (2008, p. 97).

*“Pues a veces nos enseñan que, así con la mano, jejeje, no, no alto ahí, yo no permito la explotación sexual ante los niños y las niñas”. “Nos están enseñando que cuando algún desconocido nos dé algo, que no, que le digamos muchas gracias, que no y que nos vamos*

*corriendo, o si nos quieren coger o algo que salgamos corriendo y lo hablemos con un adulto y que no nos quedemos callados, que de pronto puede seguir más el problema” (Salomé, 7 años).*

*“Que lo debo respetar y no dejar que lo mire nadie, ni dejar que ni el papá ni la mamá, ni el tío ni la tía ni nadie le miren el cuerpo”. “La profesora me dijo, si alguien le da una moneda ¿usted se va a regalar por una moneda y le muestra el cuerpo? No, y entonces ella dijo quién se va a ir con una moneda y le va a mostrar el cuerpo a un señor o a una señora y entonces todos respondieron dizque ¡nadie!” (Simón, 8 años).*

Si bien las palabras y narraciones no representan universalidad en el tratamiento y consideraciones del cuerpo en la escuela, sí permiten identificar micro contextos en los cuales el referente de la experiencia corporal está dado sobre todo por un afán de evitar abusos, mensaje que encubre concepciones del cuerpo como objeto de deseo y mercancía intercambiable. Lo anterior se explica quizá por las estadísticas poblacionales que dan muestra del elevado índice de casos de violencia sexual que afecta particularmente a los niños y niñas.

### **Tejiendo la cotidianidad de la escuela**

*“No, en movimiento no se aprende, porque uno no pone atención”*

*Samara, 7 años*

*“En español se aprende escribiendo y memorizando las cosas, ¡todo es sentada!”*

*Salomé, 7 años*

Ante la pretensión de establecer cómo viven la escuela los niños y las niñas y el lugar que ocupan sus cuerpos en ella, se optó por un instrumento que consistió en un juego de roles en el que los y las participantes representaron prácticas cotidianas que reflejan de una u otra forma su experiencia escolar.

Los niños y niñas participantes se dividieron en dos subgrupos, cada uno de ellos tuvo la ocasión de presentar lúdicamente su visión de la escuela. En ambos casos, se puso de relieve una experiencia educativa esencialmente normatizada y supervisada; muestra de ello es la reproducción de prácticas aparentemente arraigadas en el aula. En primer lugar, tenemos la maestra como figura de autoridad y vigilancia, siempre estática en su escritorio, llama a lista, revisa la tarea y asigna una calificación numérica, regula el tiempo y controla los permisos para ir al baño, prohíbe comer en el salón y se dispone a leer un cuento advirtiendo que sobre éste deben hacer la tarea. Su postura y expresión corporal denota una posición de poder, así como el tono de voz que se imponía a los sonidos de ese espacio. En su mano siempre sostuvo una regla con la que señalaba y golpeaba su escritorio como muestra de autoridad; además, indicaba frecuentemente quien era el más inteligente y juicioso y aquellos despistados e hiperactivos a quienes les repetía que se mantuvieran sentados en sus puestos. Una vez tuvo a todos los estudiantes sentados procedió a realizarles un dictado y luego escribirles una nota a los padres de familia sobre los inconvenientes con la disciplina y el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia, Planella apoyado en Dewey ratifica que “(...) los maestros en las escuelas tienen especial interés por mantener los cuerpos de los educandos "controlados", con la finalidad de potenciar lo que para la escuela es más importante: el aprendizaje intelectual” (2006b, p. 208).

En el transcurso de la “clase” acordaron unánimemente representar una clase de educación física, en la cual el interés se despertó automáticamente, sin duda alguna parecía la hora de liberar el cuerpo, puesto que no podían imaginar la escuela sin educación física y menos aún jugar a la escuela sin el momento que para ellos y ellas es quizá el más esperado. La profesora también se mostró autoritaria y dominante, limitándose a dar instrucciones y órdenes; quien hacía caso omiso lo sancionaba con darle varias vueltas trotando a la cancha. Su clase consistió en realizar un calentamiento y un juego dirigido.

Es posible afirmar que la educación física es la disciplina escolar en la cual el cuerpo es su objeto de estudio, y que tal acogida por los niños y niñas representa una forma de resistencia ante la pasividad y la monotonía que tal vez caracterizan a las demás disciplinas; aunque paradójicamente sea precisamente esta área la encargada de disciplinar, regular y domesticar el cuerpo. Ruiz citado por Planella plantea que “(...) el *cuerpo sano* es, hasta cierto punto, el requisito previo de la *mente sana*; y por eso la educación física es la primera que se practica en el niño” (2006b, p. 156). Su aceptación es tal, que uno de los testimonios recomienda a la profesora que cuando los niños se manejan mal y no quieren escribir más “*debería quitarles el balón y la pelota o quite del horario educación física y hasta que no se comporten no se las pone*”, y termina diciendo: “*Si se siguen quejando debería no creer porque es por no escribir y si dicen eso llene los dos tableros y si no copian al final de la clase déjelos hasta que terminen de copiar*” (Juan José, 10 años). Los niños y las niñas figuraron la pluralidad de modos de estar y participar; ellos y ellas saben muy bien los rótulos que clasifican a sus compañeros, pues asumieron los roles correspondientes: el grosero, la peleona, la juiciosa, el inquieto, la inteligente, la pone quejas, el bonito y el feo, entre otros.

A los niños y niñas, jugar y representarse en la escuela les encanta, tal vez por ser una manera de sublimar la imposición de ciertos modos de actuar y pensar, ponerse en el lugar de la profesora y no tener que seguir órdenes, comportarse mal sin repercusiones graves, pasar por alto la disciplina y ser más niños y niñas a través del juego, pues manifiestan que juegan a la escuelita en el recreo, en la casa y hasta en la calle.

La infancia es incorporada a un sistema educativo que se encarga de forjar las construcciones sociales y culturales del cuerpo, y es asimismo que dirige las subjetividades con el propósito de controlarlo, regularlo y reprimirlo, siendo así material manipulable de la política y de los intereses productivos dominantes, algo que Foucault llamó “*biopoder*” (Détrez, 2002, p. 5). La eficacia simbólica del cuerpo se sobrepone a la materialidad misma y pese a que los planteamientos del filósofo francés fueron para otra época y en espacios distintos al del presente escrito, queda claro que permanecen vigentes aun para los niños y niñas de hoy, esto puede ser gracias a la masificación e inversión de los estados para que todos los ciudadanos cuenten con el acceso universal a la alfabetización y a la educación. Como resultado de lo anterior Foucault afirma que el cuerpo;

Entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política” [...] define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” (2002, p. 126).

## Maestros y maestras: dispositivos eficaces de normalización

*“En las clases no se puede jugar, no pueden ser divertidas,  
tal vez en el descanso”*

*Simón, 8 años*

*“De vez en cuando usted profe los puede sacar, pero no siempre porque se adaptan a los  
juegos”*

*Salomé, 7 años*

Cabe aclarar que la subjetividad que resulta de las configuraciones corporales en los maestros y maestras “(...) se define por un tipo de relación de poder, la ideología o la disciplina, que lo somete marcándolo corporal y mentalmente” (Le Blanc, 2008, p. 87). Esto significa que tanto los niños y niñas como los adultos se encuentran bajo esta lógica de adiestramiento y adoctrinamiento, puesto que son piezas de un mismo engranaje cuya verdadera cabeza podría no ser visible, tratándose de un enmarañado de mecanismos de poder del cual no es posible liberarse y en el que los deseos por innovar y transformar sucumben ante los intereses de quienes controlan el poder económico. Dicho de otra forma, los educadores están en medio de poderes subyacentes en las elites políticas que continúan imponiendo un currículo oculto y manifiesto que favorece a un mínimo de individuos en un plano local y si se quiere a escala global, persistiendo en la doctrina dualista de la supremacía de la mente sobre el cuerpo y la razón sobre la experiencia, que de uno u otro modo implican una carga discursiva que tácitamente incita a sobreponer la obediencia por encima de la libertad, la productividad a cambio de la lúdica, la homogeneidad por la diversidad.

Como resultado se tiene la configuración de una subjetividad subordinada y alienante con gestos y discursos que imponen ideas normalizantes que acompañan una concepción del cuerpo desintegrada y una educación sin experiencia, narración y sentido. Esta producción y reproducción que logra dilucidarse en la infancia es un reflejo desde luego de su contacto con la realidad escolar, y que tanto la familia como la sociedad validan y aprueban mediante la reafirmación y transmisión de dichos procesos de subjetivación según lo expuesto en el primer apartado de este escrito. De manera que, la educación se convierte en un marco de referencia que incide en las representaciones y sentidos de autoridad, autorregulación y corporeidad de los niños y las niñas.

Para que dicha subjetivación se incorpore de manera efectiva a través de la educación, se requiere de la implementación de mecanismos o dispositivos que a los educadores se les exige aplicar con la complicidad y legitimidad social. Así, Agamben considera que un dispositivo es “(...) todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (2011, p. 257). Por tanto, el uso de dispositivos eficaces que aseguren la superioridad del conocimiento sobre la experiencia y la mente sobre la materia hace que sea “(...) necesaria la existencia de un despliegue de control, sometimiento y docilización corporal si se quiere mantener este “privilegio” mental” (Planella, 2006b, p. 210). Acorde con esto, Foucault formula; “El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (2002, p. 158). Definitivamente, es un sistema educativo y disciplinario que se convierte en un ciclo que clasifica y castiga, constituyendo la evaluación en el



instrumento para que tanto estudiantes como maestros validen sus aprendizajes, incluso aquellos que podrían considerarse vitales y existenciales. Aquí se patentan la profundización de una crisis moderna de experiencia que Bárcena et al. apoyándose en Foucault declaran que las sociedades occidentales están “mucho más preocupados por un saber del cuerpo, que de una experiencia del cuerpo” (2003, p. 8).

*“Con la cabeza aprendemos a leer, con las manos hacer manillas, eh hacer juguetes, con los pies aprendo fútbol” (Samuel, 9 años).*

*“Las matemáticas se aprenden con la mente y también inteligencia y las manos para copiar y los dedos se necesitan para contar”. “El cerebro para educación física nos sirve para pensar antes de hacer, o sea por ejemplo si el profesor nos dice, ahí hay una colchoneta y el profesor nos dice que intenten algo para hacer, pero no pisando la colchoneta, uno tiene que pensar cómo hacer eso para no pisar la colchoneta” (Laura, 9 años).*

*“Para aprender a jugar fútbol necesito los pies y practicar, para uno aprender matemáticas necesito la mente porque uno, por decir si usted va a hacer una tarea usted piensa como si tuviera una calculadora en la mente” (Samara, 7 años).*

*“Aprendemos con las manos y los pies”, “con mis manos aprendí a escribir y con mi boca y mis ojos aprendí a leer” (Alejandro, 8 años).*

*“mmm... uno aprende con la mente”, “con los pies se aprende más o menitos, con las manos se aprende a escribir y ya”, “yo solo miro al profesor y lo recuerdo en la mente y sigo escribiendo” (Simón, 8 años).*

*“A veces se aprende con el corazón, cuando uno tiene que tomar decisiones, cuando algo va a ocurrir se le acelera el corazón” (Juan José, 10 años).*

El cuerpo sufre una desarticulación, el sujeto es separado del cuerpo y bajo esta perspectiva es asumido como un medio o artefacto para el aprendizaje, pero no como el lugar mismo del acontecer y del existir; por eso se habla de un silenciamiento de los cuerpos en la educación que no consiente “(...) moverse con libertad, sino que deben hacerlo ordenadamente, siguiendo los ritmos e itinerarios corporales diseñados previamente” (Planella, 2006b, p. 202), y por consiguiente “Se potencia una *pedagogía del silencio de los cuerpos* y se da la palabra a las mentes, ofreciendo a estas un espacio/status de privilegio en los discursos y praxis pedagógicas” (p. 208). Sin embargo, no siempre es así, ya que los niños y niñas en su primera infancia tienen un aprendizaje corporal, debido a su escasa y casi nula proximidad con las asignaturas académicas. En contraste, la escuela parece que se esmera por mantener una estimación y praxis del cuerpo mimetizado, asumiéndolo como un dispositivo de poder y control social. Planella explica al respecto que los niños y niñas en principio; “(...) aprenden, sobre todo a través del cuerpo, los otros cuerpos y las diferencias existentes entre su yo corporal y los otros yo(s) corporales. De este aprendizaje inicial se pasa a una situación de escisión en las formas de aprendizaje”, y añade que “Es así como se desplaza el aprendizaje de posiciones corporales a un aprendizaje sobre todo mental o intelectual” (2006b, p. 208).

Intentar precisar los imaginarios sociales del cuerpo en la escuela y su relación con las construcciones subjetivas de los niños y niñas, permite establecer relaciones entre la educación y

la experiencia. Esta relación conduce a elaboraciones que se fijan en la subjetividad de los niños y niñas y van demarcando sus posibilidades de éxito o no en el sistema educativo. Se debe considerar de manera muy especial a la educación como agente indispensable para desarrollar las posibilidades humanas y restablecer los sentidos simbólicos de la experiencia, de esta manera la escuela está llamada a canalizar las diversas formas en que se transmite a la infancia el legado cultural que, a modo de selección, se consigna en el currículo. La educación representada en la escuela, debe responder a las exigencias actuales y afrontar la crisis de sentido que afecta a las sociedades modernas, proporcionando experiencias indispensables para configurar una subjetividad propia y auténtica que favorezca una comprensión y entendimiento de sí; este saber permitirá una interpretación del cuerpo como existencia encarnada y lugar de aprendizajes y sentidos que hacen posible una experiencia subjetiva e intersubjetiva en un universo de significados sociales.

La concepción del cuerpo como experiencia de alteridad, se da gracias a la perspectiva simbólica del cuerpo que muestra que es posible entender y configurar con la mirada del otro sentidos éticos, es darse cuenta que no se está solo en la búsqueda, así lo propone Mèlich cuando contrasta la experiencia y la vivencia:

La experiencia, a diferencia de la *vivencia*, supone hacer un trayecto hacia afuera, un trayecto en el que uno se encuentra a sí mismo en la medida en que se encuentra respondiendo a otro, en la medida en que es responsable del otro y tiene cuidado de él. La experiencia, pues, es inseparable de la *exterioridad* y, por tanto, de la *ética* (2002, p. 80).

En las líneas subsiguientes, corresponde interpretar y comprender justamente aquellas experiencias de los niños y las niñas que se dan gracias a la fusión de sus referentes sociales, familiares y formativos; experiencias cotidianas que al ser contadas y relatadas favorecen la reconfiguración de su relación con el cuerpo y por ende con su subjetividad, aconteciendo finalmente en la creación y asignación de sentidos vitales y existenciales que propician entre otras cosas, dilucidar correlaciones entre la simbólica del cuerpo en la infancia y la concepción de la educación como experiencia.



**Figura 11:** Taller 1. Actividad: Saludo internacional. Fecha: Marzo de 2016

### **Experiencia corporal: vivencias que reconfiguran la subjetividad**

*“También podemos pensar con el corazón, con el corazón se piensa... pues, hacer todo bien y tener confianza hacia las personas”  
Laura, 9 años*

En el apartado anterior se pudo comprender que la idea de educación que en la infancia se reproduce, es aquella en la que el cuerpo aparece como un territorio en disputa, pues es allí donde se presenta la disociación y el alejamiento del sujeto y el cuerpo, inhabilitando con ello la posibilidad de hacer experiencia corporal y revestir de sentidos simbólicos los gestos, el pensamiento y los sentimientos. Se ponen de manifiesto indicios que permiten pensar la escuela como un escenario donde frecuentemente se privilegia la razón más que la experiencia y su narración, promoviendo una idea del cuerpo en la escuela como cuerpo objeto y no cuerpo sujeto, algo que Bárcena et al. describen así; “(...) cuerpo y ser se han escindido, de modo que la historia del ser es, al mismo tiempo, la historia de un monumental olvido: la del cuerpo”, y agregan que “La escuela y demás instituciones pedagógicas, que parecen dirigir sus palabras y sus discursos a ese ser, a esa interioridad humana, parece que habla a un sujeto cuyo cuerpo, olvidado, tan sólo se supone” (2003, p. 7).

La experiencia corporal es eludida, abandonando la oportunidad de ser una historia, un relato al encuentro de su sentido biográfico capaz de ser revivido y reinterpretado intersubjetivamente. Es menester describir algunas de las vivencias en relación con el cuerpo que los niños y niñas toman como soporte para aprender y comprender su visión sobre el mundo, la escuela y la infancia, sobre sí. De acuerdo con Bárcena y Mèlich “No hay aprendizaje sin experiencia”

(2000b, p. 162) y en ese orden de ideas “(...) nada en la experiencia accede al *sentido*, sino con la condición de ser llevado al lenguaje” (Ricoeur citado por Silva, 2005, p. 181). Llevar a las palabras aquellas vivencias y aprendizajes mediados por su entorno social y validados por la escuela, puede dar cuenta de los padecimientos, sensaciones, resistencias y los intentos por disciplinar o liberar el cuerpo, creando así una atmósfera propicia para interpretar y comprender los sentidos del cuerpo que los niños y las niñas construyen gracias a sus experiencias cotidianas con el dolor, el placer y la finitud. De allí que sea posible, establecer relaciones entre la simbólica del cuerpo, la infancia y la educación como experiencia: “En cada uno de los gestos corporales, se apoya la vida entera, de modo que los gestos de mi existencia se corresponden con los gestos de mi cuerpo” (Bárcena et al., 2003, p. 3).

Desde temprano la infancia empieza a convertirse en material de masificación y estandarización, en presas de un sistema educativo consumista y capitalista que persiste en una visión del cuerpo como objeto y mercancía, produciendo de esta forma sujetos dóciles y manipulables según los deseos de aquellos pocos que ostentan el poder, por lo cual nos estaríamos refiriendo a un cuerpo sin experiencia, irreflexivo y discontinuo. Le Breton señala:

(...) podemos decir que la sociedad occidental está basada en un borramiento del cuerpo, en una simbolización particular de sus usos que se traduce por el distanciamiento. Ritos de evitamiento (no tocar al otro, salvo en circunstancias particulares, como cierta familiaridad entre los interlocutores, etc.; no mostrar el cuerpo total o parcialmente desnudo, salvo en ciertas circunstancias precisas, etc.) o reglas del contacto físico (dar la mano, abrazarse, distancia entre los rostros y los cuerpos durante la interacción, etc.) (1995, p. 122).

Este enmudecimiento y alejamiento del cuerpo que Le Breton propone, son los que simbólica y físicamente limitan la experiencia vital y ética de los niños y niñas, recluyendo e impidiendo así todo un cúmulo de posibles aprendizajes que genera el acontecer existencial del propio cuerpo. Bárcena y Mèlich plantean que “En la modernidad la experiencia ha sido substituida por el experimento, la narración por la información. La vida humana, entonces, queda desprovista de sentido, queda desestructurada simbólicamente” (2000a, p. 66). Siendo así, la sociedad, y con ella su educación, conducen más a una imagen del cuerpo rectificado, un cuerpo despojado de su propia biografía y carente de sentido a su existencia.

La experiencia es corporal y transformadora, igualmente el aprendizaje es una experiencia que ocurre corporalmente, esto recoge el propósito de comprender cómo la narración y la experiencia pueden crear sentidos del cuerpo que reconfiguran la subjetividad de los niños y las niñas, más allá de un sistema educativo y un currículo formal prefabricado con intereses casi que dogmáticos: “(...) la auténtica experiencia del aprender no cobra vida sólo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico. Es un proceso existencial” (Bárcena y Mèlich, 2000b, p. 161). De allí que se pueda interpretar un sentido del cuerpo como aprendizaje, “*el cuerpo sirve también para aprender (Laura, 9 años)*. El cuerpo, se convierte en epicentro de toda experiencia y biografía, de todo aprendizaje, en lugar del acontecer. Se presentan algunas vivencias y experiencias que los niños y niñas expresan y que configuran subjetivamente su mundo permitiendo así interpretar y resignificar sus sentidos del cuerpo.

*“Mi cuerpo significa mucho porque con él puedo hacer muchas cosas, y también con él me puedo divertir y puedo jugar, escribir, coger cosas, caminar, jugar” (Laura, 9 años). “Que hay que cuidarlo, hay que cuidarlo porque si no lo tuviéramos no pudiéramos vivir” (Juan José, 10 años). “El cuerpo es muy bueno, que uno se divierte mucho con él” (Violeta, 9 años).*

Cada sujeto reconfigura de un modo particular sus concepciones y el sentido que concede al cuerpo, esto se da gracias a las vivencias y experiencias en un momento y espacio determinado, a su vez, el contexto sociocultural y educativo respaldan sobremanera tal sentido. Por consiguiente y ante la pretensión por identificar y comprender las construcciones sociales del cuerpo, es necesario precisar que esta tarea se debe realizar desde la singularidad misma de cada cuerpo-sujeto. Así, “El cuerpo testimonia de sí mismo, es testigo de lo que le pasa, y por eso expresa, en sus gestos y señas, lo vivido” (Bárcena et al., 2003, p. 5).

*“Que el cuerpo es muy importante y siempre nos ayuda para caminar, ir a estudiar, jugar...para abrazar, para estar con la familia y estar con otras personas”. “Si uno no tuviera el cuerpo... nada uno no fuera nadie” (Samuel, 9 años).* En este testimonio, es posible percibir una experiencia del cuerpo como presencia en el mundo, para estar ahí, para relacionarse con el otro y lo otro, también representa el soporte, la existencia y la vida personificada en el juego, a diferencia de lo que su contexto socio educativo exige, él logra reelaborar un sentido del cuerpo basado en sus vivencias cotidianas, asumiéndolo como espacio para sentir, vivir y relacionarse, afirma que somos cuerpo y que sin éste no es posible existir, palabras que son consecuentes con las ideas que el mismo Nietzsche escribió exhortando a expresarse como los niños;

«Cuerpo soy yo y alma», así habla el niño. ¿Y por qué no hablar como los niños?

Pero el despierto, el sapiente, dice: cuerpo soy yo íntegramente, y ninguna otra cosa; y alma es sólo una palabra para designar algo en el cuerpo.

[...] Dices «yo» y estás orgulloso de esa palabra. Pero esa cosa aún más grande, en la que tú no quieres creer; tu cuerpo y su gran razón: ésa no dice yo, pero hace yo (1980, p. 60).

Si se considera la educación como acontecimiento, como experiencia vital, estaríamos hablando que la infancia precisa de esa educación ética y existencial que se resista a la supresión y acallamiento del cuerpo, es decir una educación sin dogmatismos, que ubique al cuerpo como eje del aprender y condición *sine qua non* de la existencia misma. Emerge la oportunidad de establecer relaciones y correspondencias entre las vivencias y las experiencias de dolor, placer y finitud, y los condicionantes sociales, familiares y formativos que posibilitan reconfigurar la visión e interpretación del mundo, creando un sentido que trasciende lo simbólico para convertirse en aprendizaje vital, cristalizando la concepción y comprensión de una idea de infancia que permita resignificar el cuerpo en la educación como relato y narración, como existencia biográfica en la cual la experiencia y la simbólica coinciden y armonizan para estructurar sentidos posibles y transformar la vida [existencia].

### **De los aprendizajes vitales: dolor y placer**

*“Una vida sin finitud, una vida sin cuerpo, sin placer y sin dolor, es el fin, es una vida despreciable”*

*Nietzsche (en Mèlich, 2014, p. 31)*

Las reconfiguraciones subjetivas del cuerpo, además de constituirse a partir de asignaciones culturales y de la experiencia formativa y familiar, pasan por una subjetivación relacionada con aquellas experiencias de placer y dolor a las que proporcionamos un sentido particular. Con esto referimos que “Todo dolor, incluso el más modesto, induce a la metamorfosis, proyecta a una dimensión inédita de la existencia, abre en el hombre una metafísica que trastoca su ordinaria relación con el prójimo y con el mundo” (Le Breton, 1999, p. 26). Se precisa reconocer aquellas huellas, marcas y sensaciones corporales que revelan aprendizajes y sentidos construidos sobre la narración de una vivencia y/o experiencia vinculada con el sufrimiento o la alegría, significadas con el dolor y el placer, convirtiéndose en acontecimientos indispensables para reconfigurar la relación consigo mismo y con el mundo.

Los relatos y palabras que describen las vivencias corporales en relación con el dolor y el placer, permiten que se les puedan interpretar sus múltiples significados y los vínculos que alteran y modifican la subjetividad, producto de todos los aprendizajes que surgen de lo que acontece en el cuerpo. El dolor y el placer, que en determinado umbral son equivalentes, están ligados al cuerpo, se aprende más fácil y mejor de eso que se siente y que moviliza la acción y el pensamiento, es decir, las reconfiguraciones que son elaboradas de lo percibido y experimentado tienen una fijación permanente y por ende un sentido que influye en las formas de ser y habitar.

La relación con el dolor y el placer es la relación con el cuerpo y la existencia, pero también con la simbólica social. Al igual que el placer, “(...) el dolor es íntimo, pero también está impregnado de materia social, cultural, relacional, y es fruto de una educación. No escapa al vínculo social” (Le Breton, 1999, p. 10). En este sentido, fue posible hallar conexión entre las experiencias de sufrimiento y alegría de los niños y niñas y el aprendizaje simbólico del cuerpo. “*Los pies casi no me gustan porque uno se cansa, uno está caminando y le duelen*” (Samara, 7 años). “*Yo tengo más, pero me recuerda mucho esa cicatriz en la rodilla profe*” (Salomé, 7 años). “*No me gustan mis rodillas porque es que siempre me aporreo ahí, tengo muchos aporreones en las rodillas*” (Laura, 9 años). Se observa una visión de rechazo hacia el dolor, porque las cicatrices evocan y ocasionan revivir la simbólica que encierra la cicatriz, se produce una desestimación por la parte del cuerpo que contiene huellas que recuerdan la fragilidad y vulneración del cuerpo; “*me recuerda cuando me caí que mis zapatos de tap se dañaron, segundo me recuerda la cicatriz que tengo y tercero porque mi tía me estaba diciendo que me pusiera las chanclas y yo no le hice caso, por eso me pasó lo que me pasó*” (Salomé, 7 años). “*Uno corre y salta con las manos y se aporrea... uno aprende que no debe hacer eso para no aporrearse*” (Alejandro, 8 años).

“*¿Por qué me arrepentí? ¡Porque me aporreé! y me dolió*” (Alejandro, 8 años). El dolor crea una oportunidad para experimentar, elaborar aprendizajes y otorgarles un sentido, así es como se cambia la concepción y relación con aquellas cuestiones que tocan al cuerpo, la vida entera, la existencia. “*Yo lloré, muy triste y culpable también porque no puse cuidado cuando me aporreé*”, acota luego, “*pero ya soy igual que antes porque ya me quedó cicatriz, ya no la siento*” (Laura, 9 años).

“*Solo se maltrata el cuerpo cuando se dan golpes*” (Juan José, 10 años). Desde otro punto de vista, el dolor se representa con respecto a una vivencia individual que traspasa al cuerpo, notándose que la reconfiguración del sentido del dolor está en relación con un acontecimiento físico y a su vez se significa en un plano o dimensión simbólica formando parte ambas de la

misma realidad. *“No yo nunca hago eso, y última vez que lo haga me voy a dar en la cara yo mismo, porque es muy triste...es muy triste pelear con alguien que uno quiere”* (Simón, 8 años). Se muestra una idea de dolor representada en la tristeza que se adhiere a la piel, llegando a sobrepasar lo simbólico, la *in*-corporación de la experiencia y sus significados; *“a veces uno llora y la tristeza se le viene al corazón y así es como un corazón partido”* (Simón, 8 años).

El placer proporciona la oportunidad de crear experiencias, transformar y reconfigurar subjetivamente la representación del cuerpo. *“Mi parte favorita es el corazón cuando estoy alegre”* (Simón, 8 años). Despunta una perspectiva del aprendizaje simbólico del cuerpo como placer y gozo. En apartados anteriores, vimos que hay pedagogías que silencian el cuerpo, y con él la experiencia, el movimiento y el devenir. Empero, *“¿Cómo se puede, de otra forma, educar a las mentes si los cuerpos, se mueven, dicen, hablan, molestan, actúan y aún, se encuentran sexualizados?”* (Planella, 2006b, p. 210). Para esto, se crean las instituciones educativas que directa e indirectamente contribuyen a ese “silenciamiento” como mecanismo de imposición de poderes. Pensar y reflexionar sobre la educación como encuentro corporal consigo mismo y con el otro, hace que surja la posibilidad para que los maestros se cuestionen sobre la forma de *in*-corporar la simbólica del cuerpo y las experiencias vitales a su área, logrando despertar el placer por el aprendizaje, así como un aprendizaje del placer.

Las prácticas pedagógicas que permiten entender y asumir la educación como experiencia, serían aquellas que involucran el movimiento y propicien la expresión de todos y todas, generado un ambiente de acogida y confianza que, según las narrativas y experiencias de los niños y niñas, es la forma en que pueden aprender y disfrutar al mismo tiempo. Se reconoce la posibilidad que regala la música para el estímulo placentero, activar la sensibilidad y despertar los sentidos, confirmando la potencia de la música como mediación pedagógica para el aprendizaje desde la experiencia corporal. *“A mí me gustó mucho la actividad con música porque aprendimos a saludar con el cuerpo y además de aprender más cosas sobre las otras personas, también me divertí mucho y jugué mucho y también me sentí muy bien con el profesor que me tocó”* (anotaciones Diario de Campo).

### **Finitud: cimiento de toda pedagogía corporal**

*“¿Para qué más creo que sirve el cuerpo? eh... sirve para vivir”*  
*Laura, 9 años*

Entender el cuerpo como existencia biográfica supone admitir que la experiencia corporal y la dimensión simbólica del ser humano se corresponden para crear y re crear la subjetividad; el cuerpo encierra un significado que trasciende a su materialidad permitiendo reconfigurar la comprensión de la realidad de cada individuo: *“(...) el cuerpo es portador de un sentido, es un texto en el que se puede escribir y que, por tanto, se ofrece a la lectura y a la interpretación de los demás”* (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 70). El cuerpo puede ser entendido como “relato y narración” que entraña los sentidos de la existencia, pero también contiene un significado directamente relacionado con la muerte; demostrando que cada ser humano construye esa relación conforme su vivencia y estimación del cuerpo. Le Breton sostiene que *“El dolor es junto con la muerte la experiencia humana mejor compartida”* (1999, p. 23), es por esto que la finitud debe ser una dimensión imprescindible si se quiere pensar una pedagogía corporal y existencial.

La muerte es una verdad y realidad latente e incómoda porque no se reflexiona hasta que toca la propia existencia. Dicha realidad empieza a ser consciente desde la infancia y desde allí se configura conforme a las vivencias y experiencias que atañen a la existencia corporal. No obstante, la muerte encarna un sentido mucho más profundo que supedita la simbolización del mundo, de los demás sujetos y de la experiencia. En consecuencia “Si la existencia se reduce a poseer un cuerpo, como si fuera un atributo, entonces, en efecto, la muerte carece de sentido. No es más que la desaparición de una posesión, es decir, muy poca cosa” (Le Breton, 1995, p. 21).

*“Cuando mi abuelo se murió sentí como un vacío en el corazón, algo así” (Alejandro, 8 años). “Sentí un dolor muy fuerte, me dolió el corazón, era un dolor muy inmenso que no puedo controlarme” (Salomé, 7 años). “Mi abuelo se murió en el 2012... sentí mucho dolor en el corazón” (Samara, 7 años).*

En primera instancia, la muerte se presenta como una situación que prefieren soslayar, es una realidad dolorosa, sin embargo se observa que se trata de una experiencia que se “padece” corporalmente, esto hace que se simbolice en el corazón como parte del cuerpo que representa las emociones y los sentimientos; *“cuando se murió mi abuelito yo me quedé como que “pasmao”, como con el corazón, como cuando a uno le da un vaso” (Alejandro, 8 años).*

No se puede desconocer la capacidad transformadora que el vínculo con la muerte genera, pero ante los ojos de un niño que apenas comienza a simbolizar y construir su mundo se vuelve en ocasiones confusa su comprensión y aceptación; *“pienso que la muerte... pues que es algo extraño” (Alejandro, 8 años).* A los niños y niñas les resulta un tema difícil de tocar porque les recuerda la vulnerabilidad a la que el cuerpo está expuesto y que sienten que la muerte sólo llega con la vejez. La religión entra a hacer parte de sus referentes con respecto a la finitud, pues crea un ambiente de certidumbre frente a la continuidad de la existencia y ante el suceso y acontecimiento de la desaparición del cuerpo. *“A mí me da mucho miedo la muerte porque uno no sabe si uno va ir al cielo o al infierno” (Samara, 7 años). “La muerte a veces sí debe existir y a veces no, cuando sí cuando una persona es mala y cuando no cuando es una persona buena” (Juan José, 10 años).* En este contexto, puede tratarse de una reconfiguración de la relación con su experiencia de vida, pues la muerte no es ajena ni siquiera a la infancia y cuando esa realidad se hace visible reacomoda la concepción de la existencia generando aprendizajes y significados sociales que servirían como punto de partida para constituir una pedagogía del cuerpo simbólico vital y existencial; de allí que Duch y Mèlich consideren que la muerte “(...) no deja de ser causa de inquietud por la sencilla razón de que es inseparable de la vida. La muerte es una parte fundamental del misterio de nuestra vida: vivir es morir, y, también, morir (aprender a morir) es vivir” (2005, p. 362).

De ésta configuración sobre la vida y la muerte es posible descifrar cómo dicha subjetivación logra sentar posiciones éticas y aprendizajes simbólicos que se corresponden con el modo de vida de cada sujeto; *“si nadie se muere no se acaba la comida porque uno puede comer y sacar las semillas y uno puede plantar un campo entero para todos” (Salomé, 7 años). “Pues, pero yo digo no que no se murieran, que si se mueran, algunos los que tengan la hora de muerte, pero que no maten con cuchillazos y así” (Salomé, 7 años). “Si nadie se muere no se nos acaba la comida porque seguimos cultivando” (Juan José, 10 años).*



Se advierten significados de la muerte polifónicos que se vislumbran como el resultado de esa experiencia aterradora, pero a la vez transformadora de la que nadie escapa. Así, la misma muerte permite construir un sentido para la vida y la existencia; *“no debería ser justa la muerte, ni nada que sea malo o indebido, porque es que aquí en el mundo luchamos solo es por vida, la muerte no debería ser”* (Salomé, 7 años). Esta narración enseña que para ella la muerte es *“mala”* y es preciso resistirse y luchar para no perecer.

Por otro lado, Lévinas referenciado por Duch y Mèlich, piensa que *“La muerte del otro me afecta más que la mía. El amor al otro es la emoción de la muerte del otro. Es mi aceptación del otro, y no la angustia de la muerte que me espera”* (2005, p. 334), en este mismo orden de ideas la experiencia del dolor y la finitud humanizan y vinculan en una relación de alteridad que Bárcena y Mèlich plasman en las siguientes palabras:

(...) la experiencia del sufrimiento del otro se constituye en el nudo esencial de una nueva forma de entender la subjetividad humana, de una subjetividad receptiva al otro y del otro, de una subjetividad que se erige en supremo principio ético, más allá de toda reciprocidad y de todo contrato (2000a, pp. 78-79).

Respecto a esto, los niños y niñas arguyen; *“ja si algún familiar se muere me vuelvo loco”, “porque uno se apega mucho a la familia, y uno hace mucho por no verlos morir”* (Juan José, 10 años). *“Mi abuela sí estaba muy viejita, pero todavía le faltaba más, así estuviera muy viejita y muy arrugadita la podíamos cuidar bien”* (Laura, 9 años). Después de decir esto, se le pregunta cómo sería posible prolongar la vida cuando el cuerpo está agotado y desgastado, a lo que respondió *“eh pues... yo haría ejercicio y todo eso, y comería bien y ya cuidarme bien de la salud, comer bien al día”*. (Laura, 9 años). La entrevista prosiguió con un planteamiento sobre el sentido de hacer todo eso si igual el cuerpo morirá, ella dijo convencida: *“Pues sí nos vamos a morir, pero hay que hacer el esfuerzo”* (Laura, 9 años). Lo anterior se interpreta como una configuración de sentido frente a la vida, "hacer el esfuerzo de vivir" pese a que la muerte sea en últimas el desenlace trágico, este esfuerzo de vivir contiene además su postura de salud y autocuidado que, desde su entorno escolar y familiar, se viene reforzando para evitar el quebrantamiento del cuerpo.

Las consideraciones de la muerte están atadas a las vivencias que desde niños empiezan a asomarse en el imaginario, es un asunto en estrecha relación con el cuerpo y la existencia puesto que cada sujeto cuenta con una única forma de estar y habitar el mundo corporalmente, así pues, cuerpo, espíritu, vida y existencia son categorías inmanentes e inseparables. Al respecto, Le Breton (1995, p. 158) plantea que cuando un sujeto busca cambiar el cuerpo también transformará su vida, igualmente afirma que al cambiar el cuerpo el individuo modifica su existencia y con ello borra sus marcas y signos, pero más aún, la historia de vida, la memoria, la creación de sentido y la comprensión de sí; se vuelve disconforme, ajeno de sí mismo. La repercusión que deja en el cuerpo y en la subjetividad la experiencia de finitud, es algo que atañe a todos por igual y que a cada uno lo sitúa en el mundo como presencia encarnada y como sujeto *“(...) inevitablemente espaciotemporal, histórico y contingente”* (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 61).

## Sobre los aprendizajes simbólicos del cuerpo

*“... el alma la puse en los pies, porque uno se alegra, empieza a saltar,  
como cuando gané todas las materias me puse a saltar”*

*Samara, 7 años*

*“El alma es todo el cuerpo”*

*Juan José, 10 años*

Simbolizar el cuerpo es asignarle un significado, es representar y experimentar el mundo desde el propio ser encarnado. Dicho significado produce un propósito y una intención, interpretarlo es desentrañar una vasta red de relaciones que se vincula con las contingencias de la realidad visible y encubierta, tal es que el mismo cuerpo es sustancia estelar que viaja por el tiempo; Le Breton, haciendo mención a una *“Antropología Cósmica”* lo escribe así: “Un tejido de correspondencias entremezcla en un destino común a los animales, las plantas, el hombre y el mundo invisible. Todo está vinculado, todo resuena en conjunto, nada es indiferente, todo acontecimiento significa” (1995, p. 33). De allí que sea posible encontrar una reciprocidad entre la simbólica del cuerpo en los niños y las niñas y la educación como experiencia.

Pese a que el alma no es un fenómeno tangible, se indagó por la simbolización dualista del alma y el cuerpo para saber si los niños y las niñas han configurado un sentido existencial con respecto al cuerpo simbólico. El alma personifica la esencia de la existencia, esto es contradictorio si notamos que sin un cuerpo que proporcione ese habitar del alma no habría presencia. En los niños y niñas se va configurando la simbolización de esa alma, de ese otro, dos aparentes entidades que se confunden en el cuerpo, creando la posibilidad de interpretar la vivencia del cuerpo como totalidad que integra el mundo real como el simbólico, un aquí y ahora encarnados en el cuerpo. Cuerpo testigo y protagonista, espacio de dolores y temores, de placeres y alegrías, de experiencias cargadas de sentido y de aprendizajes vitales. En diferentes palabras, la perspectiva del cuerpo como existencia biográfica habla de un cuerpo dotado de historia y narración, de experiencia y sentido.

La consideración del cuerpo como existencia biográfica se puede disolver por los imperativos sociales, culturales y políticos heredados históricamente; una crisis que en la modernidad ha expropiado al ser humano de la experiencia, su narración y su sentido. Para esto cuenta con un sistema educativo que mengua y desplaza la experiencia plena del cuerpo y crea cuerpos dóciles y regulados, socavando los intentos de los mismos maestros y maestras por resistirse e innovar con pedagogías alternativas que busquen reivindicar la experiencia, contarla y construir un sentido humano, intersubjetivo y ético a partir de ella.

*“El alma queda en el corazón porque es que mi mamá siempre me dice: mi alma venga pues para acá, y así, yo siento que me llega eso al corazón lo que ella me dice” (Laura, 9 años).* La significación de un acontecimiento cotidiano es transferida al cuerpo, allí simbólicamente se funden en un mismo espacio-tiempo el alma, el corazón y las palabras, provocando una movilización subjetiva que configura un sentido fundado en el gesto de su madre. Esta interpretación hace posible que comprendamos ese sentido como una vivencia corporal que le produce bienestar, una sensación de placer que dispone al cuerpo al experimentar un aprendizaje. Otra narración apoya los planteamientos expuestos; *“La memoria la tengo en el estómago porque también llevo recuerdos de que he comido muy rico” (Laura, 9 años),* esta cita sugiere el

caudal de sentido que atesora la simbólica del cuerpo, pues establece una relación entre la memoria y la comida que se puede asumir como memoria corporal, experiencia del cuerpo que se transformó en aprendizaje simbólico asociado con el mundo de los sabores. Empero, las vivencias con el dolor también se manifiestan para representar el cuerpo y construir aprendizajes, *“el alma queda en el estómago porque se mueve mucho jajaja y eh me duele”, “cuando estoy triste me duele el corazón”* (Alejandro, 8 años). *“El alma está en el pecho... porque ahí es donde yo siento cuando estoy agitado o algo, o cuando estoy triste que me coloco aburrido y a veces lloro, ahí es donde uno le duele más”* (Samuel, 9 años). *“Aquí me dolió, mire, me estaba haciendo así bum bum y se me inflaba el corazón como está en este momento y me hacía bum bum bum”* (Simón, 8 años).

De acuerdo con Le Breton, *“La relación íntima con el dolor depende del significado que éste revista en el momento en que afecta al individuo”* (1999, p. 9), es por eso que cada narración de los niños y niñas relacionada con el dolor, permite vislumbrar sentidos ricamente diversos que dan pautas para la comprensión de la experiencia y el aprendizaje simbólico del cuerpo en la infancia en estrecha sintonía con el contexto que habita ese cuerpo, su devenir y ocurrencia. *“Así que a mí me haya dolido, cuando mi papá me dijo bobá, yo la ubiqué ahí porque ahí es donde yo siento los dolores, como cuando me dicen algo yo siento en el corazón que me dicen eso”* (Laura, 9 años). *“La mente está en la cabeza porque ahí es donde uno aprende”, “la memoria también queda en la cabeza”* (Alejandro, 8 años). Estos testimonios representan el anverso de unas simbolizaciones que corresponden a una idea del cuerpo en la escuela que privilegia el aprendizaje fundamentalmente en el cerebro y la razón, dejando de lado la experiencia que acontece en el cuerpo, que es significada en la palabra para aprender a través de ella. *“En la rodilla tengo el recuerdo del dolor, pero el recuerdo de lo que pasó está en la cabeza en mi cabeza”* (Alejandro, 8 años).

Conviene destacar una interpretación del sentido del cuerpo en la infancia como la vida misma, lugar de existencia y de encuentro, del acontecer, de experiencias y presencia en el mundo; sentidos existenciales reconstruidos a partir de las vivencias que testimonian la posibilidad de un aprendizaje que instaura el devenir y el acontecer en el cuerpo desde una relación ética con los otros.

*“Que ella sea morenita o que yo sea blanquita, yo no la voy a criticar porque ella sea morenita, la raza de ella, yo la dejo normal”* (Salomé, 7 años). *“Para mí el cuerpo es muy importante para uno poder vivir... si no lo tuviéramos no seríamos nada”* (Samara, 7 años).

*“Yo le explico profe, uno se pone musculoso solo para las peleas, en vez de uno usar las manos para abrazar, les sirve para pegar, en vez de los pies para caminar, les sirve para dar patadas a uno y en vez de respetar”*. *“Mi parte favorita son las manos y el cerebro, porque el cerebro me ayuda a pensar lo que voy a hacer bien o lo que voy a hacer mal, y las manos me sirven para dibujar lo que yo quiera y para dar abrazos”* (Salomé, 7 años).

*“Maltrato mi cuerpo cuando me caigo, cuando le digo groserías, pues yo nunca les he dicho groserías a las personas, pero así también puedo sentirme mal así tratando mal a los otros”, “me siento como culpable de eso, como algo así”* (Laura, 9 años). Puede afirmarse que la relación con el autocuidado tiene que ver con cuidar del otro, es una construcción que ha realizado subjetivamente y además podría darnos cuenta de su visión del mundo y de su idea de

infancia, siendo posible interpretarla como un rasgo de alteridad y como aprendizaje simbólico en su experiencia de vida, puesto que el dolor ajeno puede llegar a ser propio.

### **Aproximaciones para una perspectiva de infancia de los niños y las niñas**

*“A fin de cuentas, tal vez de eso se trate: de dejar un poco tranquila a la infancia de tanta educación, filosofía y política y comenzar a molestar a la educación, la filosofía y la política con, al menos, un poco de infancia”*  
Kohan (2007, p.98)

Hasta ahora, se siguió una línea fenomenológica hermenéutica que admite la pretensión de plantear una idea de infancia contada por los mismos niños y niñas sin caer en adultocentrismos; de ahí que se favorece la comprensión y la posibilidad de pensar en una educación que armonice con esa idea. Esto se convierte en fundamento para acercarse a una educación como experiencia centrada en la simbólica del cuerpo y en aprendizajes que involucren a los niños y niñas como agentes activos y participativos de su propio proceso formativo e intersubjetivo. *“Nos gusta que en las clases nos pregunten lo que queremos hacer y aprender, a veces se pueden jugar juegos”* (Alejandro, 8 años). Entretanto y en consonancia, Kohan postula lo siguiente:

La infancia no es, entonces, una etapa de la vida. Por lo menos, no sólo. No es un momento, una fase, un período. La infancia es una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte, otro modo de dar atención a los desechos, a las sobras, a un resto; en definitiva, la infancia es una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de habitar otro mundo (2007, p. 101).

La infancia representa otro orden de pensamiento que escapa a la realidad del adulto, por lo cual es preciso apostarle a una experiencia y un aprendizaje que sea acorde a esa forma de percibir, entender y habitar el mundo, *“yo no quiero crecer, yo me quiero quedar toda la vida así para jugar siempre con muñecas, para no ser amargada, no ser como un limón que es todo amargado”* (Salomé, 7 años). El imaginario sobre los adultos, revela que se trata de un mundo opuesto, con más limitaciones y complicaciones que hacen suscitar cierta resistencia y en ocasiones rechazo a crecer, debido a los cambios y transformaciones que sufre el cuerpo infante volviéndose cada vez más propenso a las presiones estéticas que la sociedad impone y que los niños y niñas re significan e instalan en su subjetividad; *“ahora pienso que no tengo la cara bonita, ya la tengo más feíta”, “porque yo ya he crecido y he cambiado, o sea que entre uno más grande es más feo, o también puede cambiar bonito, pero en este momento si soy más feíta”* (Laura, 9 años). Se nota una idea de infancia como sinónimo de juego, pues el juego y la lúdica siempre están presentes como cualidades innatas de los niños y niñas: *“no tener cuerpo es no poder jugar, no poder hacer todo lo que hacemos”* (Samuel, 9 años).

Las normas, la disciplina y la autorregulación son otros aspectos que se suelen relacionar con la infancia, un discurso interiorizado que opera de manera frecuente en la noción de infancia que los niños y niñas manifiestan, es posible advertirlo gracias a las actividades y juegos que se desarrollaron en los talleres, puesto que preguntan mucho por los límites, necesitan saber si lo que hacen está correcto para evitar pasar por incompetentes, sobre entendiendo que por la

condición de ser niños deben estar siendo corregidos y normalizados todo el tiempo. Al respecto, Skliar en una conferencia realizada en el año 2014, postula que:

Los adultos no ven al niño por lo que es, sino por lo que puede llegar a ser, por ello interrumpen su tiempo, su atención, su ficción, su lenguaje, pero sobre todo su cuerpo, pues para el adulto el cuerpo debe entrar en un orden, por ello todos los niños son sospechosos de hiperactividad y desatención.

A los niños y niñas les agrada la oportunidad de retratarse y representarse, tener la libertad de hacerlo como ellos y ellas lo desean, presumiendo una idea de infancia que tiene que ver con su gusto por los colores, una ubicación libre de su cuerpo en el espacio, dibujar libremente, dar rienda suelta a su imaginación y creatividad: *“Yo me dibujé, yo estando en la montaña así libre, el sol, las nubes, animales, me dibujé con el pelo suelto, me dibujé bonita” (Laura, 9 años). “Yo me dibujé a mí, en las montañas, sobre las mariposas... se parece a mí en la sonrisa, en las manos, en los pies” (Alejandro, 8 años).*

Este apartado puede constituirse en un análisis y por tanto en un aporte para acercarse a una comprensión del cuerpo en la infancia con el sentido que se viene planteando; un cuerpo con experiencia y un aprendizaje con un sentido vital y existencial. Esto significa una “(...) infancia como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, como revolución, como resistencia y como creación” (Kohan, 2007, p. 96); esta posibilidad rechaza los imperativos pedagógicos que intentan someter y silenciar el cuerpo, una rebeldía también a un sistema educativo que clasifica y preestablece formas de pensar y actuar, relegando consigo la singularidad y el devenir. La infancia reclama cambios, revoluciones que admitan la diferencia, la ética y la finitud en un mismo espacio, un mundo posible en el que incluso adultos puedan reconocerse como niños y niñas y aprender de ellos y ellas, algo que supone “(...) un infanciar que resiste los movimientos concéntricos, arbóreos, totalizantes: [...] Un verbo que permite que cualquier infante se salga de «su» lugar y se sitúe en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados” (Kohan, 2007, p. 97).



**Figura 12:** Taller 2. Actividad: Elaboración cartografía corporal. Fecha: Marzo de 2016

## Discusión

### Los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas

*“Me gusta mi cuerpo... mucho, me encanta, es como los dulces, que me encanta mucho”*

*Salomé, 7 años*

*“A mí me gusta todo mi cuerpo, no me cambiaría nada”*

*Simón, 8 años*

Este último apartado recoge las consideraciones finales en relación con los hallazgos y ofrece respuestas a la pregunta orientadora del presente estudio, cuyo objetivo es develar y comprender los sentidos y significados que los niños y niñas le otorgan al cuerpo, un cuerpo en el que se logra testificar los planteamientos de Marzano con respecto a que “Desde siempre la cultura se inscribe en el cuerpo para modelarlo y socializarlo sobre la base de sus reglas y de sus normas”, sumando que “A partir de la infancia, en cada sociedad y en toda época, el cuerpo es “formado” con el fin de que se vuelva un reflejo de los valores y de las creencias socialmente promulgadas” (2007, p. 28). En esta trayectoria, cada sujeto habita el cuerpo y lo significa simbólicamente ciñéndose a su experiencia de vida y a la relación finita que estructura con él, creando una inagotable diversificación de sentidos para reconfigurar los modos de enseñar y aprender desde la posibilidad que brinda la simbólica del cuerpo como experiencia biográfica en el devenir histórico. Lo anterior respalda el hecho de que “(...) a cada individuo en concreto, se le da la oportunidad de hacer experiencia de todo aquello que a su cuerpo le acontece” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 61).

La historia de dicha experiencia es la que configura la subjetividad y la forma en que se percibe el cuerpo en la(s) infancia(s), permitiendo entender la educación como experiencia, proporcionando no sólo una imagen del mundo sino una perspectiva pedagógica desde la experiencia ética, la novedad, alteridad y la creación de sentido, siendo el cuerpo soporte del existir y del aprendizaje. Es necesario darse cuenta y “(...) entender que el cuerpo es un acontecimiento de la existencia, o como ya hemos dicho: el lugar que “da lugar” a los acontecimientos de la existencia” (Bárcena et al., 2003, p. 9), “(...) es portador de un sentido, es un texto en el que se puede escribir y que, por tanto, se ofrece a la lectura y a la interpretación de los demás” (Bárcena y Mèlich, 2000a, p. 70).

Se encuentran sentidos del cuerpo en la infancia que corresponden con imperativos culturales que buscan un ideal estético, formas más o menos aceptadas por la sociedad acorde a la época y a un espacio geográfico, esto produce nuevas formas de concebir el cuerpo de manera simbólica. La escuela y la religión continúan constituyéndose en importantes dispositivos que modelan la subjetividad y ejercen control sobre el cuerpo, ocasionando un distanciamiento cuerpo-sujeto-experiencia que bien puede traducirse en crisis de narración y de sentido en las sociedades modernas. Asimismo, la eficacia simbólica opera arraigando creencias y costumbres que la escuela, la familia y la sociedad legitiman.

En estos párrafos finales se hace alusión a una de las técnicas interactivas que puede aportar respuestas a la pregunta de investigación, pues es la manifestación de los sentidos que los niños y las niñas otorgan a su vivencia corporal. Dicha técnica se llamó “el robot” y consistió en dividir a los participantes en dos subgrupos, uno de ellos fueron los robots que tuvieron que moverse

como tal al ritmo de la música, cada uno eligió secretamente una parte de su cuerpo la cual deberían identificar los otros integrantes del grupo, pues de esa parte se lograba desactivar y apagar los robots. Gracias a este ejercicio fue posible observar los múltiples medios de los que vale el cuerpo en la infancia para resistirse a su borramiento, desde su naturalidad y expresividad, puesto que le asignan al cuerpo un sentido de alteridad, una mirada sensible y lúdica que a los adultos les cuesta mantener a causa del control y dominio social que se exige sobre el cuerpo. Con esta técnica se develaron sentidos del cuerpo centrados en el contacto, la caricia, el encuentro corporal que genera la tranquilidad del juego; la actitud lúdica propició traspasar el límite de la imaginación del juego a la materialidad de la realidad desde una atmósfera que invitaba a la aproximación ética y cuidadosa hacia los otros cuerpos.

Fue posible notar una conexión que permitió registrar la relación de alteridad y cuidado, el respeto y reconocimiento del otro, la interacción con el cuerpo sin restricciones, bloqueos, malicias o prejuicios y llegar a un momento que generó la exploración de una dimensión ética de cercanía y cuidado; la técnica interactiva fue como un "carnaval" y allí se dio lugar a celebrar "(...) el hecho de existir, de vivir juntos, de ser diferentes, incluso desiguales, al mismo tiempo débiles y fuertes, felices y tristes, emocionados y frívolos, mortales e inmortales" (Le Breton, 1995, pp. 30-31). Se trata de sentidos que la escuela y la pedagogía pueden reconocer y adoptar para dinamizar y dotar de significado el aprendizaje y la interacción, apostando a una formación situada y contextualizada para los tiempos, el mundo y la(s) infancia(s) de hoy.

### **Lecciones aprendidas: ¿qué le dice el cuerpo simbólico y la infancia a la educación?**

Es preciso hacer hincapié en la idea de una infancia como acontecer y novedad, como esperanza y posibilidad de transformación social, esa que permite el disfrute de las experiencias que humanizan, del juego, la libertad y el movimiento como sinónimos de ser niño y niña, con miras a establecer puntos de encuentro con una educación que privilegie la experiencia y su potencial narrativo para crear sentidos vitales y corporales. Como hallazgos principales que emergieron durante el proceso fenomenológico hermenéutico, se encuentra una concepción de infancia que surge desde la palabra y narración simbólica, de un relato que es configurado y experimentado por los y las protagonistas de esta investigación. Se ofrecen aperturas a interrogantes, reflexiones y construcciones en esta vía, alcanzando cierta comprensión de las relaciones entre las configuraciones subjetivas del cuerpo en la infancia y una idea de educación como experiencia. Es posible asumir la narración como aquello que constituye al ser y que la educación y la escuela no deben ignorar, porque se trata de construcciones subjetivas desde la palabra que en los niños y las niñas confirman la relación que existe entre cuerpo y narración, así lo anunciaba ya Wittgenstein: "El lenguaje es la prolongación del organismo" (en Heidegger y Fink, 1986, p. 188).

La infancia surge como una categoría impregnada de cierto dualismo, puesto que por un lado aparece como resistencia a la docilización del cuerpo y a discursos que promueven su acallamiento, mientras que también se convierte en "material político", blanco fácil de adoctrinamiento y producción en serie de subjetividades. Es importante resaltar aquellos hallazgos que respaldan la concepción de la infancia como novedad y potencia transformadora, ubicándola como un estar intensivo e indómito en el mundo.

La infancia sigue defendiendo y manteniendo su mirada lúdica y simplificada del mundo y la vida, su deseo de aprender, de preguntarse y de convivir en solidaridad y alteridad con lo otro, es una forma de reclamar una educación como acontecer y con posibilidades infinitas de ser y habitar sin dogmatismos y alienaciones. Esta es la infancia que Skliar (2014) asiente que se debe prolongar durante el mayor tiempo posible, pese al hecho de que el mundo no está pensado a la medida de los niños y niñas sino de la adultez. De ahí la necesidad de reformular las siguientes preguntas: ¿Qué implica realmente concebir una idea de educación como experiencia?, ¿Cómo podemos reivindicar desde el signo del acontecimiento, la narración y el sentido? Es en esa lógica que debe pensarse una educación para las infancias de hoy, con un devenir histórico contingente y dinámico, apostando por comprender los gestos que permiten en realidad una educación desde la experiencia corporal, darle lugar a la incertidumbre, la sorpresa, la imaginación, la sensibilidad creativa, la alegría, explorar lenguajes múltiples para salir de esquemas y vincularse realmente con la existencia. Lo anterior motiva la comprensión de la pedagogía como la propone Van manen:

Nuestra naturaleza pedagógica con los niños consiste en una forma de hablar con ellos. Incluso cuando simplemente les escuchamos tranquilamente, alzamos las cejas, les hacemos un gesto alentador, los abrazamos, los rechazamos, o mantenemos la atención del niño momentáneamente con una mirada significativa, podemos hacerlo debido a nuestro interés pedagógico. En las situaciones cotidianas, cuando hablamos con los niños, la pedagogía se produce a través de la forma en que los tratamos (1998, pp. 46-47).

Se encontraron puntos de fuga, pero principalmente puntos de encuentro; el cuerpo concebido como inicio y origen, la disposición de lenguajes y gestos para una idea de educación que privilegie la experiencia y el aprendizaje existencial en la infancia, en la que “El niño me enseña que como adulto yo también puedo crecer, que existe la posibilidad de vivir la vida de forma diferente” (Van Manen, 1998, p. 51). Esto nos propone nuevas estéticas de la existencia que parten del vínculo con el cuerpo y con la infancia, donde superamos la figura de poder de quien educa y le damos paso a la contingencia que consiste en interpelar el tiempo en la escuela, pues “(...) el tiempo de la educación; un tiempo cronometrado, un tiempo tan acelerado, tan rápido, que casi no da tiempo para que nada nos pase, porque nada vemos pasar mientras avanzamos en ese paso incesante” (Bárcena, 2012, p. 52). Todo esto hace que sea necesario cuestionarse sobre cómo el tiempo apresurado en el que se ve inmersa la educación, es el que ha impedido que algo realmente se convierta en experiencia, aludiendo una vez más a la crisis de sentido en la modernidad. Foucault lo confirma: “El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder” (2002, p. 140).

Comprender “La dimensión del tiempo en la educación es fundamental si de lo que se trata es de rescatar una forma de experiencia capaz de renovar cierta gestualidad educativa” (Bárcena, 2012, p. 67), implicando la búsqueda de sentidos que brinden la oportunidad de detenerse, esperar, interrumpir, parar y deleitarse, darle paso a la admiración y el asombro para reconectar nuevos vínculos con la vida, el dolor, el placer y la finitud como nuevas estéticas de la existencia, posibles al permitirse el devenir-infante, pues es allí donde las ansias de aventura y la determinación para extraviarse están presentes.

Este estudio ratifica la dimensión lúdica de la infancia, el juego como apología a la imaginación y creación de mundos desconocidos y posibles que contrasten con la hostilidad que



se ha vivido históricamente y que en la actualidad no cesa. El movimiento, esa fuerza motriz que anuncia el deseo de vivir inherente a la infancia, brinda sentidos plurales y humanos del cuerpo, el movimiento como toda experiencia genera aprendizajes y reconfiguraciones capaces de transformar la subjetividad, así la educación es llamada a encontrar sentidos de alteridad, realizando la experiencia y el saber del cuerpo sobre el conocimiento. Asimismo, al concebir una infancia como presente y posibilidad, capaz de crear sus propias subjetividades y formas de ser y habitar, supone esto aceptarla infancia de la manera que propone Larrosa:

La infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío (2000, p. 166).

Las reconfiguraciones subjetivas mediadas por aquellas experiencias vitales de placer y dolor, son importantes en una educación que aspire a reivindicar el cuerpo y sus sentidos desde el acontecer de la palabra, precisamente la educación es posible por la transmisión de la cultura y la construcción del conocimiento a través de las historias y las narraciones, “(...) *la narración remite a la vida*” como también “*la vida misma remite a la narración*” (Bárcena y Mèlich, 2000b, p. 109), quiere decir que el cuerpo como existencia biográfica requiere una historia y una experiencia que sean “(...) fuente de aprendizaje que muestra al ser humano singular su propia e ineludible finitud. Subjetividad, transmisión, narración, testimonio y, finalmente, aprendizaje. Estas son algunas características fundamentales de toda experiencia humana” (Mèlich, 2002, p. 79).

Otro aspecto a destacar son las relaciones que se identificaron entre la infancia, la escuela y la experiencia corporal, pues conforman un tejido de correspondencias que precisa la creación de sentidos a partir de las vivencias que la escuela provoca y las interacciones que ésta suscita, supone esto cuestionar los imperativos culturales que siguen vigentes y dominan los discursos de salud, belleza, experiencia y aprendizaje; invenciones que en algún momento idearon adultos para una infancia que ya no existe; “*la escuela podría ser un poco divertida jugando y que no griten tanto a los niños... también nos pueden poner a dibujar que así el cuaderno no sea todo en gris si no también colorido*” (Samara, 7 años).

Por otra parte, las técnicas e instrumentos aplicados permitieron privilegiar la narración y la voz de los niños y niñas, mostrando a la par el disfrute y conexión con éstos, notándose una comprensión del cuerpo como existencia biográfica -*cuerpo para vivir*-, existencia encarnada y significada en la palabra sensible. De igual forma, favorecieron la identificación y reconocimiento de los sentidos otorgados al cuerpo, la construcción y significación de su historia de vida y el aprendizaje de saberes simbólicos y vitales del cuerpo. Se crearon diversas técnicas para la generación de información las cuales fueron especialmente diseñadas para la investigación comprensiva con niños y niñas, estas pueden representar un aporte para posteriores investigaciones y reflexiones que se relacionen con las categorías y líneas de pensamiento aquí propuestas y desarrolladas.

## Limitaciones y alcances: derribando muros y construyendo puentes

*“Nada es más misterioso, para el hombre, que el espesor de su propio cuerpo”  
Le Breton (1995, p. 7)*

Acercarse a la dimensión simbólica de los niños y las niñas es uno de los principales retos que implica un proceso investigativo con esta población, para ello se buscó implementar diferentes herramientas metodológicas y pedagógicas que permitieran develar las sutilezas que se ubican entre la experiencia, el aprendizaje, el contexto y la subjetividad; estas particularidades que trae consigo el trabajo investigativo con niños y niñas de dichas edades, representan limitaciones y restricciones en el manejo, análisis e interpretación de la información generada que obliga hacer análisis minuciosos para construir los datos e interpretar sus sentidos. Lo anterior respalda lo que se ha venido afirmando sobre las lógicas y miradas de la infancia que escapan fácilmente a la visión adultocéntrica, provocando que sea más complejo entender los fenómenos e interpretar los significados. No se puede desconocer que ciertamente se trata del elemento diferenciador y clave de la investigación, la oportunidad excepcional de darle valor y potencia a la palabra, voces, narraciones, vivencias y experiencias de los niños y niñas, configurando ideas e interpretaciones que pudieron dialogar con los postulados teóricos y metodológicos de los autores referenciados.

Por otra parte, Heidegger y Fink confirman que “El fenómeno del cuerpo es el problema más difícil” (1986, p. 188), y con justa motivación hacen este razonamiento, porque ante la búsqueda y la pretensión de conceptualizar el cuerpo se hace necesario repasar campos tan diversos como lo son: antropología, política, filosofía, artes, fenomenología, biología y tantos otros que se dificulta su inclusión. Se habla de un campo de estudio en auge y en creciente interés para la investigación académica, de ahí que su desarrollo teórico y aplicado esté en pleno proceso. Le Breton manifiesta que “El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más inaprehensible que él. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural” (1995, p. 14). Siempre que con el cuerpo se discurra y se profundice, implica cierta ambigüedad que requiere de una reformulación de sus sentidos y significados subyacentes.

La infancia a su vez, es rica en significaciones y sentidos, hablando de este modo de las infancias de hoy, diversas y desconocidas, en ocasiones olvidadas y algunas veces indómitas a la normatización y regulación de los cuerpos. Sin embargo, cuando se deja de ser niño y niña, se va disipando esa resistencia al silenciamiento del cuerpo y la necesidad de ímpetu y juego también decae, siendo reemplazados por actividades más “serias y productivas”. Por lo tanto se dificulta una conceptualización unívoca y definitiva de la(s) infancia(s), precisando ésta(s) de una construcción (o deconstrucción) colectiva en un devenir histórico y cultural, imposibles de abordar y desarrollar en un único ejercicio investigativo, lo que hace de este estudio un aporte para la continuidad de las ideas propuestas.

Por último, la política, la técnica y la economía se convierten en agentes que supeditan y limitan las múltiples realidades y gestos del cuerpo en la infancia, esto obliga a desentrañar en esos campos los poderes que desde allí operan para la construcción de la subjetividad, puesto que parece que se valen de los sistemas educativos para alcanzar sus intereses.

## Hacia otros puntos de partida: el cuerpo

*“El ser humano reclama el cuerpo como dato fundamental de sí mismo y de su existencia”  
Raurell (en Planella 2006b, p. 57)*

Se derivan del actual proceso investigativo fenomenológico hermenéutico, contribuciones para la generación de conocimiento, mediante la apertura de otras posibilidades y planteamientos; nuevos puntos de partida en los que se advierten horizontes investigativos amplios, caminos fascinantes para aquellos que realzan el sentido humano desde la facultad que brinda el encuentro con el otro y la sensibilidad por la vida misma o por el cuerpo, en últimas por la oportunidad de existir y cohabitar el mundo.

Es muy bien sabido que cuando se investiga se llega siempre a más preguntas, y en esa medida este ejercicio ha provocado otras cuestiones. Así pues, se considera pertinente detenernos y plantear cuestiones complementarias y concordantes con esta línea investigativa, tales como la fabricación social del cuerpo femenino; las niñas desde muy temprano ya persiguen un ideal impuesto culturalmente que ocasiona una configuración de su subjetividad casi que dogmática. Como consecuencia, se crea una enajenación con su propio ser y con su existencia, condicionando todas las demás dimensiones extendidas del cuerpo. Ashley, citado por Duch y Mèlich manifiesta al respecto que “(...) el rompecabezas (puzzle) que es mi cuerpo es una cuestión universal, que condiciona todas las otras cuestiones que me pueda plantear” (2005, p. 18).

La construcción de la intimidad en la infancia y su relación con las configuraciones del cuerpo es otra pregunta sugestiva; conocer posibles respuestas posibilita la comprensión de los bloqueos y obstrucciones que no permiten una vivencia y una experiencia plena del cuerpo, un conocimiento y reconocimiento total en un cosmos que se corresponde con todo lo visible y lo invisible. Esto para construir pedagogías que permitan la expresión y eviten el silenciamiento del propio cuerpo en la infancia.

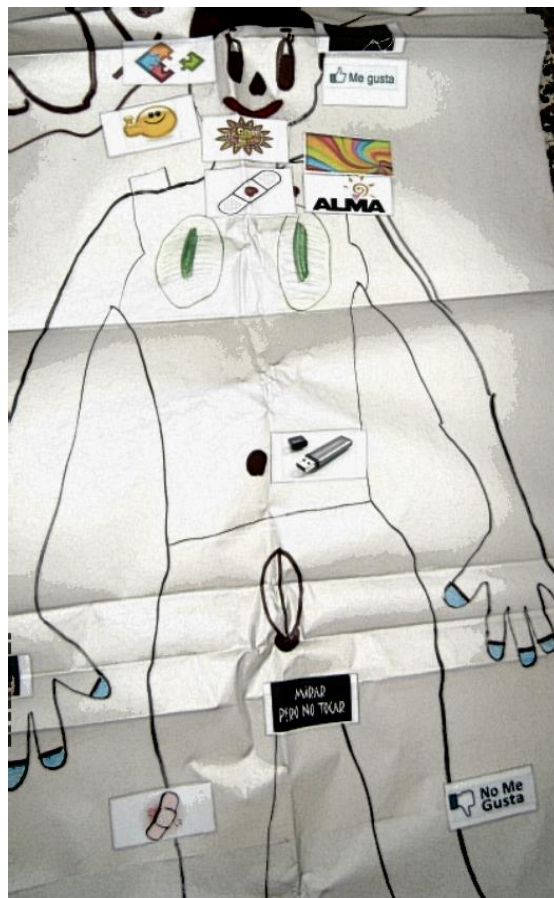
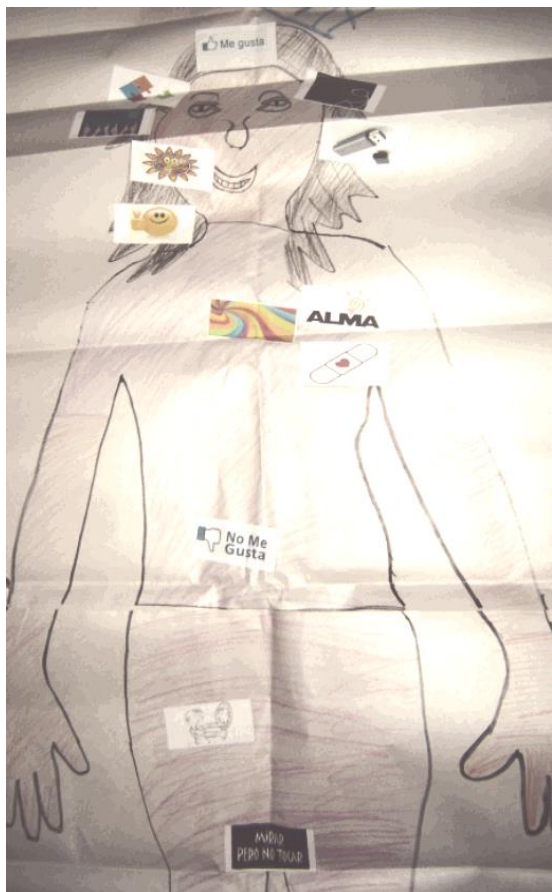
El cuerpo en la infancia se concibe como un dispositivo de riesgo que genera cierto temor a explorarlo y experimentarlo, produciendo ideas y relaciones con el cuerpo que lo aminoran haciéndolo percibir vulnerable en doble vía; por un lado, está el hecho de ser niños y niñas que requieren protección, pero también acogida. Por otra parte es blanco del abuso y de tantas formas de violencia. Esto sugiere una relación con el cuerpo ambigua y ajena, así mismo sería la subjetividad que subyace en dichas condiciones. La escuela entra a ser fundamental para la adquisición de muchos discursos que moldean las configuraciones subjetivas, paradójicamente es también la llamada a pensar la forma de una reescritura de su historia, apostándole a una educación como experiencia, emancipadora, ética y lúdica, sin desconocer que la infancia sabe naturalmente estos principios.

La pregunta por el cuerpo de los maestros y maestras se vuelve visible y necesaria, su subjetividad y relaciones del cuerpo se construyen entre poderes sociales, políticos, económicos e inclusive religiosos. Entonces, los profesores ¿están acaso enseñando a obedecer y a producir capital humano para las altas clases sociales? Es importante conocer las motivaciones para ser maestro y maestra en un mundo cada vez más consumista, individualista y beligerante, puesto que es una manera que permite apuntar a reconocer caminos que conduzcan a devolverle a los

educadores y educadoras su trascendencia en la transformación y re aprendizaje de los valores sociales.

El cuerpo en la educación no puede fundarse en prácticas y nociones que procuren reprimirlo, controlarlo y que implícitamente conlleven a enmudecerlo, agudizando la separación del sujeto del cuerpo. En contraste, una educación como experiencia apunta precisamente a su liberación, un cuerpo manifiesto, vivenciado y finito, intersubjetivo y dotado de un sentido integrador y vinculante con el cosmos; de esta manera, los hallazgos señalan que desde la infancia ya hay un pronunciamiento del cuerpo en contra de políticas y pedagogías que buscan disciplinarlo, corregirlo y despojarlo de su experiencia para que sea presa de un poder que alinea y homogeniza las subjetividades y la forma de concebir el mundo. La infancia representa esa posibilidad de transformación, de novedad y de esperanza para que la educación sea valorada como una experiencia ética y una relación de alteridad que concede la oportunidad de crear sentidos humanos del cuerpo en sintonía con los otros cuerpos. Se hace preciso una resignificación y un "reaprendizaje" de los preceptos culturales que cada ser humano hereda y configura:

El cuerpo como acontecimiento parece solicitar una determinada deconstrucción de los discursos dominantes que se han establecido sobre él, y una reescritura de la historia de sus principios subyacentes a partir de un *reaprendizaje del cuerpo* (y de su correspondiente reapropiación personal) desde la propia experiencia del individuo como *cuerpo existido y en relación*" (Bárcena et al., 2003, p. 4).



**Figura 13:** Taller 2. Actividad: Cartografías corporales. Fecha: Marzo de 2016

### **Productos generados**

En el desarrollo del proceso investigativo fue posible la generación de productos en lo que refiere a publicaciones, su respectiva diseminación y las aplicaciones para el desarrollo de los mismos. Esto partió de la generación de nuevo conocimiento en donde se logra identificar nuevos desarrollos temáticos orientados a la articulación de las categorías cuerpo como existencia biográfica, educación como experiencia, sentido e infancia, las cuales en el rastreo temático fueron identificadas como campo de estudio emergente.

El presente estudio se convierte en una invitación abierta y permanente a maestros y maestras para que se interesen en resignificar sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la experiencia corporal. Desde el proceso de la apropiación social del conocimiento, se socializaron los resultados con los sujetos partícipes de la investigación y los beneficiarios directos (niños, niñas, familias y funcionarios de la Fundación y el Jardín Infantil donde se realizó el estudio).

Se elaboran reportes, artículo de resultados y el informe técnico de la investigación para la Universidad de Manizales y fundación CINDE. Se participa en encuentros académicos en donde fue posible la publicación del resumen “*El cuerpo como existencia biográfica: el sentido del cuerpo en los niños y las niñas*”. Ponencia desarrollada en Expomotricidad 2015, VI Simposio Internacional de Educación Física. Itinerarios que dotan de sentido el quehacer en el aula. ISSN: 2463-195:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/issue/view/2076/showToc>

Finalmente, en cuanto a la aplicación de la investigación, se logra el diseño y la eventual implementación de una propuesta educativa acorde y coherente con los fundamentos y resultados de la investigación. Propuesta a ejecutarse en al menos una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín. También se aportó a la generación de nuevos conocimientos relativos al aprendizaje corporal, a la dinamización y confrontación de la realidad, problematizando situaciones de la cotidianidad, el devenir y la educación como experiencia, inspirando así a posibles investigadores y estudiosos del tema para profundizar y desarrollar el mismo. Participar en la discusión y reflexión sobre la relación cuerpo-enseñanza-aprendizaje, privilegiando la infancia como protagonista de la educación y la transformación social. Tanto los resultados de la investigación como la propuesta educativa serán referentes destacados en posteriores ejercicios investigativos, así como una fuente de referencia y antecedentes para otros estudios.

## Referencias

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica*, 26, (73), 249-264.
- Amador, J. C. (2014). Primera infancia y ciudadanía: después del niño – sacer. *Revista Educación y Cultura, Fecode 104*, (Julio):8-13.
- Amar, M. (2010). El cuerpo des-encarnado. Apuntes para una teoría de la infancia como resistencia. *Atuel Marx/Intervenciones. Primer semestre (9)*.
- Arboleda, R. (1997). El cuerpo: de las arenas sagradas a la profana realidad de las ciencias. *Educación Física y Deporte*, 19 (2): 15-27.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación, en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arredondo, C. (2010). Discurso(s) del cuerpo. *Revista Nodos y nudos*, 3, (29), 4-14.
- Bárcena, F. (2008). Una tristeza infinita. La melancolía del cuerpo en la ceremonia del adiós. En Ortega, J. (coor), *II Seminario Internacional: "Cuerpo, Hermenéutica y educación"*. México: Plaza & Valdés.
- Bárcena, F. (2011). El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa. *Revista Innovación Educativa*, 11, (55), 14-31.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño & Dávila Editores.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000a). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de educación*, 11 (2). 59-81.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000b). *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., Tizio, H., Larrosa, J. y Asensio, J. (2003). El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación, *Otros lenguajes en educación*. Conferencia realizada en el XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Barcelona.

- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cabra, N. y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia, estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IDEP.
- Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados, mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Convención sobre los derechos del niño UNICEF 2006  
[https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf).
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Ediciones Alfaguara.
- Detréz, C. (2002). *La construcción social del cuerpo*. Paris: Seuil.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Duch, L. y Mèlich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Foucault, M. (1976). La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. *Revista Educación médica y salud*. 10, (2), 151-170.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Gallo, L. E. (2005). De las cosas que pueden ponerse en duda en Descartes: el cuerpo. *Ef deportes Revista Digital Buenos Aires*, 10 (87). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/>
- Gallo, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Revista estudios pedagógicos*, 35 (2), 231-242.
- Gómez, M. y Arias, V. (2013). *Una hermenéutica del cuerpo educado*. (Tesis de Maestría). CINDE Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales, Sabaneta.

- Gómez, S. (2005). La vivencia: el tálamo de la esperanza. En: *Por el derecho al sueño: Una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan en la noche*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Heidegger, M. y Fink, E. (1986). *Heráclito*. Barcelona: Ariel.
- Kogan, L. (2003). La construcción social de los cuerpos o los cuerpos del capitalismo tardío, En: *Persona, Revista de la Facultad de Psicología, Universidad De Lima*, (6), 11-21.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*, España: Laertes.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento, Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Des Estante Editorial.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana, estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp 13-44). Buenos Aires: Homo Sapiens,
- Le Blanc, G. (2008). *Pensamiento Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Le Breton, D. (2002). *La Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López, N. (2012). *El sentido de la Educación Sensorial en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly desde la concepción de cuerpo y educación*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Luna, M., Echavarría, M. y Ospina, C. (2012). *Narrando el cuerpo: una alternativa para resignificar las experiencias de los niños, niñas y jóvenes en el contexto del conflicto armado Colombiano*. (Tesis de maestría) proyecto perteneciente al macro proyecto “Narrativas de niños y niñas en tiempos de malestar y dolor: aprendamos de las catástrofes” CINDE Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales, Sabaneta.
- Maioli, E. (2012). *Moda, cuerpo e infancia, Una indagación exploratoria sobre la erotización del cuerpo femenino a partir de las modalidades de la moda infantil* (proyecto de investigación disciplinar). Recuperado de: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/proyectograduacion/archivos/1247.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/1247.pdf)



- Martínez Agut, MP. y Ramos, C. (2015). Educación Arte, literatura y educación Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Arte, literatura y educación*, 2 (3), 139-151.
- Marzano, M. (2007). *La filosofía del cuerpo*. París: Presses Universitaires de France.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2014). La prosa del mundo. Un ensayo sobre educación a partir de textos de Nietzsche, Heidegger y Kundera. *Cuaderno[s] de Cátedra Libre*. (20), Medellín: Ediciones UNAULA.
- Méndez, G. (2009). La fenomenología-hermenéutica una metodología integrada para el abordaje de lo real. *Revista gerencia de la investigación*.1 (1), CIDECA-CIU.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Morales, A. M. (2010). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad: Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich. *Paidós- Papeles de Pedagogía. Revista de Investigación Vol. 34 N° 70*. Mayo – Agosto.
- Municipio de Medellín. (2009). *Plan de desarrollo comuna 1 (2005-2015)*. Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Planeaci%C3%B3n%20Municipal/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/Plan%20Desarrollo%20Local/PDL%20COMUNA%201-2.pdf>
- Nietzsche, F. (1980). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ospina, L. y Rivera, N. (2008). Cuerpo y educación en la escuela. *Revista Praxis pedagógica, semiótica y comunicación*, 9 (9), 51- 61.
- Planella, J. (2006a). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Organicidades [nodo en línea]. Artnodes*. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/artnodes/6/dt/esp/planella.html>.
- Planella, J. (2006b). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, 25. 189 -207.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, P. (2006). La vida un relato en busca de narrador. *Ágora-papeles de filosofía*, 25 (2), 9-22.
- Rodríguez, M. y Berón, S. (2007). Toda pedagogía es corporal. *Novedades educativas*, 18 (198), 34-35.
- Sanabria, C. (2012). Una poética fenomenológica del cuerpo, esbozo de un problema. Conferencia llevada a cabo en el *I Seminario Latinoamericano sobre Pensamiento Ambiental y Hábitat*. Universidad Nacional-Sede Manizales, tomado de [http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/GT16\\_SanabriaCarlosEduardo.pdf](http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/GT16_SanabriaCarlosEduardo.pdf).
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007). Pedagogía: El cuerpo en la escuela. *Explora: las ciencias en el mundo contemporáneo*. Programa de capacitación multimedial. 1-(16)
- Sen, A. (1999). Intervenir en la infancia: su papel en el desarrollo. Conferencia Romper el ciclo de la pobreza. Invertir en la infancia, Conferencias Magistrales. Paris: BID.
- Silva, E. (2005). Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. *Teología y vida XLVI*, pp. 167-205.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2014). ¿Y si desobedecemos el lenguaje? Abrazar la infancia para educar desde el afecto ético. Conferencia llevada a cabo en *Ciclo de charlas de filosofía e infancia*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mOEUyQaZI40>.
- Skliar, C. (2015). Infancia y discursos sobre la niñez. Trazos de una relación sin rumbo. FLACSO/CONICET.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología*. Bogotá: CINDE – Antropos.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo, historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vignale, S. (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamin: jugar a ser otro. *Childhood & philosophy, Rio de Janeiro*. 5, (9), 59-87.

## Anexos

### Anexo A. Consentimiento informado padres, madres y/o adultos responsables

Somos estudiantes de Maestría en Educación y Desarrollo Humano y estamos adelantando el proyecto de investigación “*El cuerpo como existencia biográfica: los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas*” esta investigación tiene como objetivo Interpretar el significado de las experiencias del cuerpo en los niños y las niñas.

Nos gustaría contar con la participación de su hijo(a), convencidos del importante aporte de la información que ellos y ellas deseen compartir con nosotros, ya sea por medio de tres talleres lúdico- recreativos que realizaremos o una entrevista no dirigida, cabe señalar eventualmente podría realizarse la grabación de ambas actividades, pues así aseguramos la calidad de la información y de la fuente.

Es muy importante que usted sepa que este proyecto de investigación se rige por los principios de confidencialidad, anonimato, estricta reserva, seguridad en el manejo de fuentes y sobre todo respeto a la información recogida, adicionalmente aclaramos que puede participar en la socialización de los resultados cuando la investigación termine, esta socialización se realizará en un encuentro con los niños, niñas, padres y/o adultos significativos que deseen asistir.

La información que vamos a recoger nos ayudará a comprender los significados que los niños y las niñas tienen de sus cuerpos, cómo los representan, qué experiencias han vivido sus cuerpos y las interacciones de las que hacen parte, con el propósito de comprender cómo éstas reflejan prácticas y experiencias de su cotidianidad, permitiendo ampliar la mirada sobre la relación cuerpo-educación y generar preguntas a la pedagogía sobre formas alternativas de enseñar y aprender a partir de la experiencia corporal.

Los niños y niñas que participaran de la investigación serán aquellos que pertenecen al semillero “Guardianes del Jardín”, del cual su hijo/a hace parte, es por ello que solicitamos su colaboración y aprobación para que autorice su participación. Es importante mencionar que contamos con el aval del Jardín infantil para realizar este ejercicio investigativo.

- Se realizarán tres talleres lúdicos de dos horas cada uno aproximadamente, con un total de 10 niños y niñas y eventualmente se realizará una entrevista no dirigida en donde a partir de una conversación libre y espontánea sea posible profundizar la información que surja de los talleres.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solo serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional y en eventos académicos.
- La participación es totalmente voluntaria, y no implica ninguna obligación con los investigadores ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.
- En cualquier momento se puede retirar del estudio y anular el presente consentimiento. Sin embargo, es importante comprometerse a informar oportunamente a los investigadores si llegasen a tomar esta decisión.
- El resultado de las entrevistas a que dé lugar este proceso que indaga sobre las vivencias, no compromete a los investigadores ni a las instituciones que ellos puedan representar en procesos de tipo terapéutico.
- La participación en dicho estudio no le reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual, puesto que esta investigación no busca fines lucrativos.
- Con su firma se deja constancia de que se explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la presente investigación, sus alcances y limitaciones; además que en

forma personal y sin presión externa, se le ha permitido realizar todas las observaciones y se le han aclarado todas las dudas e inquietudes.

- Los talleres y las entrevistas serán analizados por los investigadores y su asesora, los cuales se comprometen a proteger el anonimato durante todo el proceso de esta investigación.
- Cualquier pregunta que usted quiera hacer durante el transcurso de este estudio en relación a la participación de su hijo(a), será contestada por: Elizabeth Valencia y Víctor Valencia, Estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano – Convenio CINDE Universidad de Manizales o su Asesora Sol Natalia Gómez Velázquez.

Este consentimiento está dado voluntariamente sin que haya sido forzado u obligado. Agradecemos de antemano su atención, su participación y compromiso en este proceso es muy importante para nosotros,

Yo \_\_\_\_\_ con identificación numero \_\_\_\_\_ autorizo a mi hijo/a \_\_\_\_\_ participar de la investigación.

\_\_\_\_\_  
Investigador

Se comprometen a cumplir estos acuerdos

\_\_\_\_\_  
Investigadora

### **Anexo B. Consentimiento informado niños y niñas sujetos participantes**

Rompecabezas de la investigación: *“Acepto poner mi pieza para construir juntos el rompecabezas”*.

Para realizar en consentimiento informado con los niños y las niñas se llevara a cabo una actividad en la que bajo la metáfora del rompecabezas y del contrato o acuerdo pedagógico, ellos y ellas aceptaran hacer parte de esta aventura investigativa, para ello, una vez sus padres autoricen su participación con la firma del consentimiento informado, a cada uno/a se le entregará una pieza de un rompecabezas en el primer encuentro con la cual, bajo una actividad tanto investigadores como los niños y las niñas pactaran los acuerdos y compromisos que regirán este ejercicio investigativo.

## Anexo C. Guía de observación

<b>GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</b>		
<b>Día:</b>	<b>Lugar:</b>	<b>Ítems a observar:</b>
<b>Situación:</b>		¿Cómo actúan? ¿Cómo hablan de lo que está pasando?
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de finalización:</b>	
<b>Descripción (observación directa )</b>		¿Qué significado ellos/ellas le atribuyen a lo que sucede? -Personas -Comportamiento -Entorno -Descripción de los actores -Gestualidad -textualidad -expresión corporal- sentimientos y actitudes-proxemia
<b>Interpretación y/o comentario</b>		-Desplazamientos -Roles de genero
		<b>Código de registro de observación:</b>

## Anexo D. Guías entrevistas no dirigidas

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Código:** \_\_\_\_\_

**Objetivo:**

### Preguntas Orientadoras

#### Representación de los dibujos del cuerpo: Taller 1

-Cuéntanos ¿qué dibujaste?

-Cuéntanos un cuento sobre tu dibujo

-¿A ti te gusta tu cuerpo?

-Y si llegara un genio y te dijera que te concede un deseo, que puedes elegir cambiar algo de tu cuerpo ¿tú que le dirías?

### Concepciones del cuerpo

Partiendo del autorretrato realizado en el taller se implementará en la bitácora fotografías e imágenes de diferentes cuerpos

#### Guía de preguntas:

¿Qué es para ti el cuerpo?

¿Qué piensas cuando escuchas la palabra cuerpo?

¿Qué es lo primero que se te viene a la mente cuando piensas en la palabra cuerpo?

¿Dibuja lo que pienses del cuerpo?

¿Conoces tu cuerpo?

¿Para qué sirve tu cuerpo? ¿Qué puedes hacer con tu cuerpo y qué no?

¿Cuál es tu parte favorita? ¿Qué es lo que más te gusta del cuerpo? ¿Por qué?, ¿y cuál sería la que menos te gusta? ¿Por qué?

¿Para ti qué significa tu cuerpo? ¿Cómo lo cuidas?, ¿cuándo lo maltratas?

¿Cuéntanos/ dibújanos/ cántanos qué has aprendido en la escuela y/o familia, casa, comunidad, vecinos sobre el cuerpo?

### Experiencias del cuerpo

Partiendo por la cartografía corporal realizada en uno de los talleres se dispondrá una muñeca con la cual se buscará profundizar los elementos trabajados en este taller (Parte del cuerpo que más me gusta - Parte del cuerpo que menos me gusta -Que parte cambiaría -Que parte no cambiaría - Donde no me gusta que me toquen - Donde queda el alma - Donde queda la mente - Donde quedan los sentimientos - Donde se siente la tristeza - Donde se siente la alegría - Donde queda la memoria - En que parte del cuerpo aprendes - Ubica una cicatriz del cuerpo - Ubica una cicatriz del alma) e identificar dónde ubican en el cuerpo las emociones, abordar así mismo la memoria corporal desde las situaciones de dolor, esto desde una historia vivida que pueda ser narrada en el conversatorio donde se les solicite describir o expresar qué sienten por ejemplo cuando sufren de determinada enfermedad o dolor, con la alternativa de agregarle sabores y sonidos o fotos que permitan expresar la vivencia.

Qué tatuaje se haría de acuerdo a las preguntas y dónde... pueden dibujarlo

### **Sentido del cuerpo en los niños y las niñas:**

Experiencias corporales que hemos vivido con nuestro cuerpo, qué cambio en nosotros con esas experiencias que aprendimos de nuevo, comprender cómo viven su cuerpo, cómo lo comprenden, lo transforman, que relación construyen consigo mismos cómo se modifican sus procesos de interacción con los demás y con el entorno ¿bloques corporales?

### **Relación cuerpo aprendizaje**

Partiendo con un conversatorio sobre el juego de roles realizado en el taller que permita retomar los elementos allí abordados, se les explicará que un docente de otra institución educativa les ha enviado una carta de saludo con algunas dudas las cuales le gustaría fueran resueltas por ellos en una carta de respuesta con sus mejores consejos.

Estimado estudiante, espero te encuentres muy bien.

Por medio de esta carta me permito escribirte para pedirte tu ayuda, sucede que soy Gloria, profesora de primaria y me gustaría que mis estudiantes aprendieran mucho pero no sé cómo hacerlo, ellos se paran mucho del puesto y me toca ponerles punto negativo en disciplina porque no me dejan dar clase, a veces llegan jugando y gritando al salón y comienzo a explicar y no me ponen cuidado entonces les debo gritar y amenazar que les voy a poner anotación, para que así se sienten y estén en silencio, la verdad es que no entiendo qué les gusta a los estudiantes, ¿tú me podrías ayudar a comprenderlo?.

Te cuento que a la mayoría no les gusta leer ni escribir, mucho menos las matemáticas, sólo quieren fútbol o pelota, dibujo y juego libre, por ejemplo, en ciencias sociales les escribo la lección del día en el tablero pero ellos siempre me dicen que les he puesto a escribir mucho, que les duele la mano y se me atrasan y no sé cómo lograr que esto no pase.

Tengo otro problema, pues acabando de entrar de descanso me piden permiso para ir al baño, les digo sería y enojada que sólo se pueden demorar cuatro minutos, pero no me hacen caso y los demás amigos no se aguantan hasta el descanso y piden y piden permiso para ir al baño.

Estoy desesperada ya no sé qué hacer para que mis estudiantes aprendan bastante y disfruten de la escuela.

Me podrías ayudar por favor con tus consejos para mejorar mi clase y saber ¿qué les gusta aprender o cómo lo quieren o prefieren aprender? Quedo en espera de tu respuesta,

Atentamente la profe Gloria.

## **Anexo E. Planeación de los talleres**

### **Taller N°1 Poética del encuentro**

*“Pensarnos como cuerpo es asumir que estamos inscritos en la relación de movimientos múltiples de cuerpos y asumir que la potencia de los mismos depende de sus (re)composiciones en el encuentro con el otro.”*

*Mèlich y Duch*

#### **Ambientación:**

Se ambientará el espacio con el pacto que se construirá colectivamente, se dispondrá además el mural de percepciones, las siluetas para la actividad del rompecabezas y unas marionetas como baja techos construidas materiales reciclables desde cuerpos en diferentes perspectivas para darle vida al tema del encuentro.

Adicionalmente cada actividad de acuerdo a la pertinencia contará con ambientación musical ya sea para lograr la concentración, la activación o la expresión.

**Temática:** Concepciones del cuerpo de los niños y las niñas

#### **Intencionalidad:**

- ✓ Posibilitar un espacio de encuentro, integración y confianza para el desarrollo de la investigación con los niños y las niñas.
- ✓ Identificar las concepciones sobre el cuerpo de los niños y las niñas.

#### **Presentación y encuadre:** *Presentación, consentimiento y compromisos* **15 minutos**

Para dar inicio al encuentro se realizará la presentación de los investigadores y del motivo por el cual se conforma este grupo, se explicará de manera clara y sencilla que hacen parte de un proceso de investigación y que es muy importante todo aquello que puedan aportar y compartir, se les expondrá además que este espacio será fotografiado y eventualmente grabado para asegurar la calidad de la información, esto con la intención de que ellos y ellas una vez conocidas las reglas del juego puedan dar su consentimiento para participar en estos talleres, para ello se realizará un pacto de aprobación y compromisos mediante la figura de un contrato que estará dispuesto y visible en un lugar del salón y que acompañará cada taller, en este contrato/pacto, además de aprobar su participación podremos establecer colectivamente los acuerdos básicos para la realización de estos espacios.

Esto será firmado con nombre de cada uno/a y “legalizado” con la huella de sus manos.

#### **Nos reconocemos...**

##### **Actividad inicial** *Auto saludo- Saludo partes del cuerpo - Carga positiva y negativa- Saludo internacional:* **15 minutos**

Una vez realizado este primer momento se dará paso a la actividad inicial, en donde se procederá a ponernos de pie, a caminar por el espacio, reconocerlo, para luego comenzar con la actividad de auto saludo, invitándolos/as a saludar cada parte de su cuerpo, desde el tacto, el reconocimiento de todas las partes, sentirse, para luego invitarlos a saludarse entre ellos con las partes del cuerpo que se indique y continuar con la actividad de carga positiva y negativa, donde



el grupo caminando por el espacio cuando se les indique carga positiva se van a unir lo más que puedan y cuando se les indique carga negativa se van a repeler y separar, luego de algunas variaciones en esta actividad se finalizará este momento inicial con la técnica del saludo internacional, donde desde la variación de saludos se invitará a la interacción con los otros, se les explicará cómo en Japón realizan una venia, los indios americanos levantan palma, en Rusia se saludan con un beso abrazo, en Alaska frotan las narices, y en Colombia de la mano o con un beso, se les invitara a que se inventen una manera adicional de saludarse, para luego de explorar estos saludos entre ellos/as.

### **Nos expresamos...**

#### **Diario/bitácora: 10 minutos**

Para la realización de esta aventura investigativa se propone que cada niño y niña pueda plasmar a su manera el registro de la experiencia que vivirá en estos espacios, para ello, una vez realizada la actividad inicial, se les proveerá de una libreta la cual estará orientada con unas preguntas o motivaciones, en este momento se les invitará a que la nombren y la personalicen, para posteriormente poder plasmar en la siguiente página como se sintieron con relación a la actividad inicial, con las preguntas: ¿qué sentiste, como te sentiste, que piensas de esta actividad, esto lo puedes hacer en casa, o en la escuela?, a esto se les indicará que pueden darle respuesta como mejor lo prefieran, ya sea con un dibujo, una frase o un símbolo.

### **Nos movemos...**

#### **Dinámica de activación y expresión corporal: *La orquesta* 15 minutos**

Con una técnica se realizará la división del grupo en dos equipos, estos se convertirán en una orquesta, entre ellos decidirán que instrumento va a representar cada uno y con su cuerpo exploraran los sonidos y movimientos para construir una presentación rítmica y armonica para el equipo contrario, donde interactúen todos los integrantes, esta actividad posibilitará la expresión, exploración y conciencia corporal.

#### **Actividad central: *Rompecabezas* 20 minutos – *autorretrato* 10 minutos**

Se dispondrá en el espacio dos siluetas neutras de cuerpo, al azar se asignará a cada participante la tarea de elaborar dos de las partes de las siluetas: Ojos, orejas, nariz, boca, cabello, genitales, pecho y accesorios, todas estas tanto para mujer como para hombre, para luego ubicarlas en las siluetas a manera de rompecabezas, con el propósito de identificar las concepciones del cuerpo desde los estereotipos e imaginarios.

Posteriormente, se les invitará a realizar un auto retrato donde la indicación será que cada uno/as se dibuje, a partir de la exploración y recorrido de su cuerpo con sus dedos, para ello se dispondrá de una hoja y vinilos, cada uno con sus dedos pintará su cuerpo sin ninguna restricción o condición (puede ser con ropa o sin ropa, de pie, sentado, de espalda, en fin como ellos y ellas lo decidan) esto con la pretensión de identificar su representación.

### **Realimentación y conclusiones: 10 minutos**

Una vez terminada esta actividad se realizará un círculo en donde de manera colectiva se conversará frente al rompecabezas que construyeron entre todos, así como frente al auto retrato en donde se invitará a resolver algunas preguntas orientadoras: ¿Qué parte de mi cuerpo me

gusta y que parte no? ¿Cuál crees que es la parte más importante de tu cuerpo? ¿Qué cambiarías de tu cuerpo y que no cambiarías? ¿Dónde no te gusta que te toquen?, entre otras.

**Evaluación: Mural de percepciones 10 minutos**

En un mural de percepciones cada niña/o ubicará en el lado de la carita feliz lo que más le gusta del encuentro y en el lado de la carita triste lo que menos le gusta

**Cierre: 5 minutos**

Exploración de aplausos desde el cuerpo (partes del cuerpo, sonidos, variaciones de aplausos, orquesta de aplausos)

**Materiales requeridos:**

Música de ambientación - Listado de asistencia - Agendas Bitácoras – cámara fotográfica – grabadora - Papel craf – Marcadores – Colores – lápices – Crayolas - Vinilos - Block base 30 - Papel periódico – Tijeras – Lana – Cinta - Pañitos y toallas – pegamento y silicona líquida - Caja de materiales

**Taller N° 2 “Memoria corporal, el juego de los sentidos”**

**Ambientación:**

Se ambientará el espacio con el pacto construido colectivamente, se dispondrá además el mural de percepciones, así como los murales para el desarrollo de la actividad central.

Adicionalmente cada actividad de acuerdo a la pertinencia contará con ambientación musical ya sea para lograr la concentración, la activación o la expresión.

**Temática:** Vivencias del cuerpo de los niños y las niñas

**Intencionalidad:**

- ✓ Fortalecer la identificación de las concepciones del cuerpo de los niños y las niñas.
- ✓ Describir las vivencias del cuerpo de los niños y las niñas.
- ✓ Posibilitar la confianza y la integración grupal.

**Actividad inicial: Eco saludo – pelota loca 10 min**

Para comenzar el encuentro se realizará en primer lugar una técnica de saludo donde se busca integrar y entrar en confianza para el desarrollo de las actividades, además de posibilitar el movimiento y la activación, con la dinámica de eco saludo donde ubicados en círculo cada uno saldrá al centro a realizar un movimiento que cada uno decida y a decir su nombre y los demás en forma de eco repetirán su movimiento y su nombre, posterior a ello, en el mismo círculo se realizará la actividad de la pelota loca como invitación a la activación y la expresión corporal, donde a través de una pelota circula entre todos los asistentes la energía del movimiento.

**Actividad central 1: Mándala colectivo – entrevista no dirigida (interpretación de dibujos) 30 min**

Para fortalecer la identificación de las concepciones del cuerpo se realizará una actividad que posibilite profundizar este elemento, para ello se dispondrá de una mándala la cual estará compuesta por partes del cuerpo, se invitará a que el grupo la coloree de manera libre y en grupo, a la par se propiciará de manera individual un espacio para una entrevista no dirigida que permita explorar los dibujos realizados en el taller anterior, esto desde una conversación espontánea.

Finalizada esta actividad se buscará de manera colectiva indagar por la mándala coloreada focalizando la atención en las interpretaciones y simbolizaciones de las partes del cuerpo dibujadas en ella con el fin de adentrarnos en estas construcciones y concepciones corporales desde lo personal y lo simbólico.

**Actividad central 2:** *Niños/as de papel – cartografía corporal: acercamiento a los recuerdos del cuerpo 30 min*

Luego se ubicarán en el espacio papelógrafos, allí se realizará con ellos y ellas la construcción de sus siluetas, para ello se buscará que entre ellos se dibujen, para tener la representación más real posible, luego se les invitará a que esa silueta sea lo más parecido a ellos/as, por lo cual se motivará a que la personalicen pero como ellos/as lo prefieran, una vez hecho esto se procederá a realizar una cartografía corporal donde a través de diferentes imágenes cada uno de ellos/as ira ubicando en sus siluetas donde representan o ubican los siguientes aspectos:

Parte del cuerpo que más me gusta

Parte del cuerpo que menos me gusta

Qué parte cambiaría

Qué parte no cambiaría

Dónde no me gusta que me toquen

Dónde que gusta que me toquen

Dónde queda el alma

Dónde queda la mente

Dónde quedan los sentimientos

Dónde se siente la tristeza

Dónde se siente la alegría

Dónde queda la memoria

Con cuál parte del cuerpo aprendes

Ubica una cicatriz del cuerpo

Ubica una cicatriz del alma

Todos estos aspectos se irán abordando de manera gradual y acompañada de la explicación para que su ubicación acertada.

**Realimentación, evaluación y conclusiones: 15 minutos**

Para finalizar en círculo se realizará la realimentación del encuentro, indagando por cómo se sintieron, que descubrieron, que les gusto y que no de cada actividad abordada, en este conversatorio se evaluará y se les hará una devolución breve de lo trabajado.

**Cierre: 5 minutos**

Para el cierre se realizará una exploración de aplausos desde el cuerpo (partes del cuerpo, sonidos, variaciones de aplausos, orquesta de aplausos) agradeciendo su aporte y disposición para este espacio.

**Materiales requeridos:**

Música de ambientación - Listado de asistencia - Agendas Bitácoras – cámara fotográfica – grabadora – dibujos realizados previamente - Papel craf – Marcadores – Colores – lápices – Crayolas - Papel periódico – Cinta – pelota- mándala- stickers para la cartografía - Caja de materiales.

**Taller N° 3 “Educación, el amor en su máxima expresión”**

**Ambientación:**

Se ambientará el espacio con el pacto construido colectivamente, se dispondrá además el mural de percepciones, así como los elementos propios para el desarrollo del juego de roles como actividad central.

Adicionalmente cada actividad de acuerdo a la pertinencia contará con ambientación musical ya sea para lograr la concentración, la activación o la expresión.

**Temática:** Vivencias del cuerpo de los niños y las niñas en la escuela

**Intencionalidad:**

- ✓ Reconocer en las concepciones y las vivencias del cuerpo de los niños y las niñas, las relaciones que pueden establecerse con la idea de infancia y de una educación como experiencia.

**Actividad inicial *saludo sonido movimiento – robots* 10 minutos**

Para comenzar este encuentro se realizará una actividad de saludo, sonido y movimiento como posibilidad de expresión corporal, interacción y confianza, para luego realizar la técnica de robots donde el grupo se dividirá en dos subgrupos uno de ellos serán los robots que tendrán que moverse como tal, a ellos se les indicará una parte de su cuerpo la cual deben identificar los otros miembros del grupo, pues su tarea será desactivar y apagar los robots.

**Dinámica de activación y expresión corporal: *La orquesta* 15 minutos**

Con una técnica se conserva la división del grupo en dos equipos, ahora estos se convertirán en una orquesta, entre ellos decidirán que instrumento va a representar cada uno y con su cuerpo exploraran los sonidos y movimientos para construir una presentación rítmica y armónica para el equipo contrario, donde interactúen todos los integrantes, esta actividad posibilitará la expresión, exploración y conciencia corporal.

**Actividad central: *Juego de roles – Entrevista no dirigida* 30 minutos**

Conservando igualmente los dos subgrupos se invitará a realizar un juego de roles bajo la siguiente indicación:

Un subgrupo se le invitará a pensar en su escuela actual, en cómo es su espacio escolar y como se comparten las personas que allí están y se motivará para que entre ellos representen su espacio escolar y lo que allí viven cotidianamente.

El otro subgrupo se le invitará a pensar en una escuela diferente, con preguntas como ¿Qué cambiarías de tu escuela? ¿Cómo te sueñas tu escuela? Para que representen su alternativa de escuela.

Para la realización de este juego de roles se dispondrán elementos característicos de este espacio, así como el tiempo para posibilitar el juego espontáneo y preparar sus representaciones.

A la par que se realiza esta actividad algunos de los niños serán llamados individualmente para explorar y profundizar en una entrevista no dirigida lo que plasmaron en su cartografía corporal en el taller anterior.

**Realimentación, evaluación y conclusiones: 15 minutos**

Para finalizar en círculo se realizará la realimentación del encuentro, indagando por cómo se sintieron, que descubrieron, que les gusto y que no, en este conversatorio se evaluará y se les hará una devolución breve de lo abordado.

### **Cierre:**

Para el cierre de este encuentro se propone realizar una manilla del recuerdo y un compartir que permita expresar la vital importancia de su participación y aportes en el proceso de investigación y que posibilite realizar una devolución desde la importancia de compartir y aprender desde el cuerpo.

### **Materiales requeridos:**

Música de ambientación - Listado de asistencia - Agendas Bitácoras – cámara fotográfica – grabadora - Papel craf – Marcadores – Colores – lápices – Crayolas - Cinta – papales para asignación de partes del cuerpo- implementos para el juego de roles (borrador, tablero, tizas, reglas, delantales, gafas, cuadernos, entre otros) Caja de materiales

## **Anexo F. Guía relatoría de los talleres**

Se realizaron las relatorías de los talleres en donde se permitió plasmar lo vivido en la ejecución de las actividades planeadas, esta relatoría tiene un encabezado con la información básica para contextualizar el taller, así como la descripción del desarrollo de las actividades, las observaciones y la evaluación del encuentro. Así mismo se sistematizó las elaboraciones de los niños y las niñas en los talleres realizaron diferentes actividades, algunas de ellas tuvieron como propuesta elaboraciones manuales, lo cual se consideró para este ejercicio de recolección y análisis de información, llevando a cabo la sistematización de estas elaboraciones dentro de las relatorías de cada taller.

<b>RELATORÍA TALLERES</b>	
<b>FECHA:</b>	<b>LUGAR:</b>
<b>TEMA:</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	
<b>ASISTENTES:</b>	
<b>HORA DE INICIO:</b>	<b>HORA DE FINALIZACION:</b>
<b>DESARROLLO DE LAS TEMATICAS:</b>	

<b>OBSERVACIONES Y EVALUACIÓN DEL TALLER:</b>	

## Anexo G. Matriz de análisis de la información

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN				
"El cuerpo como existencia biográfica: los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas"				
TÍTULO				
DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS TEÓRICOS	CONCEPTOS OPERATIVOS	FUENTES
<b>SOCIAL</b> La interacción social permite que se recreen, mantengan y transformen discursos sociales que ponen en escena significados colectivos.	<b>CUERPO SIMBÓLICO</b>  Cuerpo como causa y sentido de la existencia biográfica del ser humano, cuerpo asumido como materia y biología, pero a la vez simbólico, constituido social y culturalmente, podemos afirmar así que el cuerpo evoluciona natural y culturalmente.	Cuerpo como existencia biográfica, supone una historia de vida personal, una narración y una experiencia que se vinculan con el mundo natural y la dimensión simbólica de la vida humana (dimensión de sentido)	Narración simbólica  Imaginarios, estereotipos y asignaciones culturales  Significados sociales  Cuerpo como relación de experiencia con el mundo  Discursos e imperativos con relación al cuerpo  Percepciones, imaginarios, sentidos, huellas y vivencias que configuran el cuerpo simbólico.	<b>PRIMARIAS:</b> niños y niñas con edades comprendidas entre 7 y 10 años, escolarizados en diferentes instituciones educativas del sector, residentes del barrio Santo Domingo, sector la Torre localizado en la comuna 1, zona nororiental del municipio de Medellín
		Cuerpo como el lugar y espacio del acontecer, del devenir, de la experiencia que se incorpora y posteriormente se afianza como un aprendizaje	Palabras, silencios y concepciones expresadas y no expresadas por los niños y las niñas	
		Cuerpo poético, no simplemente como un cuerpo razón, sino un cuerpo de la identidad, de la experiencia y la subjetividad.	La infancia se configura como una aparición en el mundo y como una experiencia de la realidad, desde la contingencia que trae consigo cada recién llegado, posicionándose como una posibilidad.  Infancia como categoría histórica y social, debido a que mediante ella se pueden evidenciar los imaginarios, ideales y proyecciones que se han construido en cada época.  Infancia en plural, unas infancias, debido a los diferentes significados, experiencias, representaciones de ser niño o niña hoy, en términos de diversidad cultural, inequidades, desigualdades, en contextos de migraciones masivas, en los entornos del mercado y de la competencia.	
<b>EDUCATIVA</b>  Proceso de humanización, pero también de emancipación.	<b>INFANCIA(S)</b>  Comprendida como sentido, como potencia, fuerza, novedad, como posibilidad y esperanza de transformación, pero además como construcción histórica y social.	Educación como práctica de la hospitalidad y el acogimiento al recién llegado.  Educación como acción constitutivamente ética de una pedagogía de la radical novedad, en el que el ser humano se convierte en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje.	Motivaciones, sentimientos, referentes, interacciones y sentidos construidos a partir de su relación con el entorno educativo específico (escuela)  El cuerpo que le dice a la educación  Qué es el aprender a partir del cuerpo	

	<p><b>EXPERIENCIA/ VIVENCIA</b></p> <p>La vivencia es la posibilidad que cada sujeto tiene para acercarse a sí mismo, a su relación con el otro, a su experiencia de vida, a su cotidianidad. La vivencia es la experiencia, mi experiencia del mundo, es la confirmación de la existencia de un ser, histórico y social.</p>	<p>Para llegar a la interpretación y la comprensión de las experiencias, se debe empezar por reconocer y describir las vivencias; algo se convierte en una vivencia en cuanto que no sólo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero.</p>	<p>Cómo comprender la experiencia como compañera de la infancia</p> <p>De qué manera la experiencia se articula con el cuerpo</p> <p>Cuáles son los sentidos de la educación que emerge a partir del cuerpo como lugar de la experiencia</p> <p>Reconocer las experiencias que los niños y las niñas han construido a partir de sus vivencias y del sentido que ellos mismos le han conferido a aquello que han vivido y que hoy por hoy se refleja en sus cuerpos</p>	
<p><b>OBJETIVOS</b></p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interpretar los sentidos del cuerpo en los niños y las niñas.</li> </ul> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar las concepciones del cuerpo de los niños y las niñas.</li> <li>✓ Describir las vivencias del cuerpo de los niños y las niñas.</li> <li>✓ Comprender las relaciones que se establecen entre el cuerpo y el aprendizaje en los niños y las niñas</li> </ul>			
<p><b>ENFOQUE Y MÉTODO</b></p>	<p><b>Fenomenológico hermenéutico:</b> Enmarcado en el paradigma interpretativo, permitiendo el acercamiento a los sentidos, pues busca la comprensión de los significados de los fenómenos sociales y culturales, asignándole un papel principal a la experiencia vital, a la experiencia subjetiva, a la visión del mundo; no busca centrarse en aspectos causales, sino más bien en el descubrimiento y la comprensión de la realidad.</p>		<p><b>INSTRUMENTOS PROBABLES:</b></p> <p>Talleres Lúdico-experienciales Entrevistas no dirigidas</p>	
<p><b>Cualitativo – línea inductiva</b></p>				



## Anexo H. Matriz de análisis de la información/ categorías y subcategorías

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN/CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS							
	<p><b>Configuraciones subjetivas, nociones y percepciones sobre el cuerpo:</b></p>	<p><b>Asignaciones culturales: discursos, imperativos, estereotipos imaginarios con relación al cuerpo:</b></p>	<p><b>Aprendizajes simbólicos o concretos a partir de su experiencia formativa</b></p>	<p><b>Vivencias: Reconfiguración Subjetiva e intersubjetiva; Sensaciones, padecimientos, intentos sociales o personales por controlar, disciplinar normalizar o liberar el cuerpo:</b></p>	<p><b>Motivaciones, sentimientos, referentes, interacciones y sentidos construidos en su experiencia de aprendizaje:</b></p>	<p><b>Sentido que le han conferido a aquello que han vivido y que hoy por hoy se refleja en sus cuerpos;</b></p> <p><b>Corporalidad/ Corporeidad; Inter-subjetividad; Auto-reflexión; Memoria corporal:</b></p>	<p><b>Principio de subjetividad o de reflexividad (configuración de sentido a través del cuerpo)</b></p>
	<p><b>Relación de auto cuidado, auto concepto, auto estima y auto reconocimiento o, conocimiento corporal.</b></p> <p>Historia de vida personal, existencia biográfica.</p>	<p><b>Posición ética y estética; Concepciones religiosas; Significados sociales Configuración social del cuerpo.</b></p> <p><b>Idea de belleza</b></p> <p><b>Discurso de salud</b></p>	<p><b>Relación con la familia /la calle/ la escuela</b></p>	<p><b>Consentimientos, oposiciones y resistencias; Experiencia del dolor y del placer; Finitud, relación con la muerte.</b></p>	<p><b>Idea de infancia</b></p> <p><b>Visión del mundo</b></p> <p><b>Relación infancia/cuerpo</b></p>	<p>Experiencias que transforman la subjetividad;</p> <p>Conciencia corporal;</p> <p>Narración simbólica / cuerpo simbólico;</p> <p>Alteridad;</p> <p>Huellas, trazos y marcas que evocan vivencias.</p>	<p><b>Dimensión ética, política</b></p> <p><b>Cuerpo como existencia biográfica: territorio de la experiencia y el aprendizaje.</b></p>