

**La Configuración del Cuerpo en la Escuela: Una mirada a las prácticas formativas, Caso
Colegio Bravo Páez IED**

Laura S. Nieto - 20161155495

Lina D. Pinto - 20152155046

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

Proyecto Curricular Licenciatura en Ciencias Sociales

Jorge Orlando Blanco Suarez

María Del Pilar Marín Rivas

Bogotá Colombia

2022

Agradecimientos

A nuestros estudiantes del Colegio Bravo Páez por confiar en nosotras y relatarnos sus experiencias personales, sabemos que hablar de nuestros cuerpos no es sencillo y que hablar de nuestra identidad corporal tampoco.

Al docente Geovanny Rivera del Colegio Bravo Páez por darnos el espacio de sus clases para la realización del proceso investigativo y por acompañarnos en este proceso.

A todos los docentes y compañeros de formación de la Universidad Francisco José de Caldas que a lo largo de nuestra carrera nos acompañaron en diferentes escenarios académicos y nos permitieron fortalecernos en nuestra formación profesional y humana.

Finalmente, a nuestras familias y afectos, por acompañarnos y confiar en nosotras y en el camino que decidimos tomar.

Tabla de contenido.

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE.....	12
1.1 Cuerpo y Escuela, asignación y organización de los cuerpos.....	13
1.2 Cuerpo, resistencias y subjetividad en la Institución Educativa.....	18
1.3 Cuerpo y prácticas formativas.....	21
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	27
2.1 El cuerpo en la sociedad.....	27
2.2 Prácticas Formativas.....	30
2.3 Perspectiva Pedagógica: Agenciamiento, resistencia y educación problematizadora.....	34
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	42
3.1 Caracterización y Contextualización del escenario de práctica y de la población.....	42
3.2 Enfoque metodológico.....	43
3.3 Diseño metodológico.....	45
3.3.1 <i>Fase uno</i>	45
3.3.2 <i>Fase dos</i>	47
3.3.3 <i>Fase tres</i>	48
3.4 Estrategias de investigación.....	49
3.4.1 <i>Fase uno</i>	49
3.4.2 <i>Fase dos</i>	52
CAPÍTULO IV. LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS QUE CONFIGURAN LA CORPOREIDAD.....	54
4.1 Prácticas formativas institucionales.....	55

4.2 Prácticas formativas pedagógicas.....	60
4.3 Prácticas co-formativas.....	65
4.4 Prácticas formativas extraescolares.....	68
CAPÍTULO V. HACIA EL RECONOCIMIENTO DEL CUERPO EN LA ESCUELA.....	75
5.1 El género y el cuerpo en la escuela	76
5.2 Presión social y violencia simbólica.....	82
5.3 El cuerpo y la identidad.....	84
CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES ACERCA DEL PROCESO DE FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN Y OTRAS CONCLUSIONES ALREDEDOR DEL CUERPO.....	90
6.1 Acerca de la propuesta metodológica y la intervención pedagógica diseñada.....	90
<i>6.1.1 Pertinencia del tema.....</i>	<i>91</i>
<i>6.1.2 Metodología.....</i>	<i>92</i>
<i>6.1.3 La educación en pandemia.....</i>	<i>98</i>
6.2 Acerca de la propuesta teórica que analizó la configuración del cuerpo en la escuela.....	99
6.3 Acerca del cuerpo en la escuela y su proceso investigativo.....	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105

INTRODUCCIÓN

El presente documento expone los resultados de la investigación pedagógica que se desarrolló en el marco del Ciclo de innovación de la Licenciatura en Ciencias Sociales en el 2020 y 2021, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. Dentro del marco general de indagación por los procesos de socialización política, el objetivo que orientó la presente investigación fue determinar la forma en la que las prácticas formativas del Colegio Bravo Páez (IED) han configurado el cuerpo a nivel discursivo y a nivel físico, de los estudiantes de un mismo grupo entre los años 2020 y 2021, esto frente a las distintas dinámicas escolares, los contenidos que circulan en la escuela y, específicamente, frente a las relaciones entre los actores -docentes, estudiantes-. De esta manera, se interpretan los procesos a partir de los cuales, los y las jóvenes han construido sus cuerpos y cómo su trayectoria escolar ha incidido en dicha construcción.

La investigación se realizó a través de métodos de indagación que se diseñaron para realizarse por medios virtuales, dada la situación de pandemia de Covid-19 que atraviesa el mundo desde el año 2020. Así mismo, la propuesta de intervención pedagógica, fruto de la investigación, fue realizada a través de medios virtuales, utilizando plataformas de conexión como meet, gmail, whatsapp y programas de creación de contenido educativo como canva, power point, word, entre otras.

Desde la socialización entendida como un proceso dialéctico y complejo, la configuración del cuerpo no inicia propiamente con una socialización realizada por una institución específica, pues la conciencia del mismo se inicia también desde la emocionalidad o conciencia implícita /

prelingüística aquélla que es anterior a cualquier aprehensión socialmente aprendida (Berger y Luckmann, 2003). Los procesos de socialización de los sujetos son múltiples y dinámicos, ya que se aprende a sí mismo, como estando afuera y en sociedad. No obstante, los procesos de socialización primaria que atraviesan la infancia van a internalizar en el sujeto el lenguaje y esquemas motivacionales que a su vez determinarán la división social y sexual del trabajo, lo que la escuela en los procesos de socialización secundaria, va a reforzar y reorientar de ser necesario.

La socialización política a partir de la educación ha operado en el ámbito de lo individual al influir en las elecciones valorativas de los individuos respecto al poder y la vida política y ha generado identificaciones con culturas y posturas generales. Para la teoría crítica, la escuela fue por antonomasia, una agencia de *socialización política*, que buscaba reproducir los discursos de sectores hegemónicos, manteniendo relaciones de poder verticales (Smith-Martins, 2000). En nuestro caso específico, nos interesó ver cómo es que las prácticas formativas, las posturas institucionales, y los procesos de resistencia dados a través de las reflexiones producto de la subjetivación política de los estudiantes, han configurado el cuerpo en la escuela.

Al ser la escuela cuna de procesos de socialización, alberga diversas relaciones sociales, culturales, económicas y políticas que permean a los sujetos que hacen parte de ella y a sus cuerpos. Pensarnos la relación entre educación, sociedad y cuerpos entonces, es prestar atención a la manera en la que el cuerpo se construye en procesos dinámicos y conflictivos, en donde existen valores y normas, que evidencian y pretenden un deber ser del cuerpo.

El cuerpo como un producto social, en este caso en las dimensiones de su conformación material y objetiva, es centro de constantes disputas desde esferas políticas, sociales, económicas,

morales, etc. Plantearlo como producto social, amplía su entendimiento, pues en él convergen sistemas de acción, percepción, sensibilidad, emociones y pensamiento, que visibilizan la condición de posibilidad de ser del sujeto (Pedraza, 2004). Así, la multiplicidad de experiencias encarnadas en el cuerpo habla de las configuraciones físicas, simbólicas de los sujetos y de sus reflexiones, comprendiendo la configuración del sujeto desde el cuerpo, como un proceso complejo.

El cuerpo en las instituciones educativas se ha visto como un medio por el cual ejercer un adiestramiento a través del control de las experiencias, en donde el principal objetivo en cuanto a lo corporal, es reproducir un tipo de cuerpo específico, dejando de lado la diversidad y las vivencias del sujeto por fuera de la institución escolar, vivencias que permiten articular al ser con la vida y que dan cuenta de la naturaleza social propia del sujeto, el “ser profundo”¹, la muestra material de su identidad social, de su ser.

Al ser las prácticas formativas de la escuela los procesos donde convergen, se mantienen y reproducen las dinámicas sociales, institucionales, políticas, culturales, entre otras, al estudiarlas en relación con el cuerpo podremos captar las normas, contenidos, políticas, perfiles, relaciones con pares, conflictos, disputas entre los actores y exigencias de los contextos que habitan, a las que deben responder los miembros de la comunidad educativa de una institución particular. Captando las pretensiones de sujetos que busca construir y reproducir dicha institución, y los

¹ De acuerdo con Bourdieu (1986) en su texto “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”, el cuerpo ha sido considerado socialmente como aquello que expresa de modo más adecuado el “ser profundo”, es decir, el cuerpo es un lenguaje de nuestro ser social, revela nuestra identidad social, el cuerpo demuestra determinadas condiciones sociales.

sujetos que son parte de esta, entendiendo que estas inciden y han incidido en los procesos de configuración del cuerpo de los actores de dicha institución.

En este sentido planteamos la subjetividad de los agentes como otro proceso potente, desde el que se construyen los sujetos, ya que los sujetos son historia en construcción, son experiencia vital, y que su subjetividad puede configurarse y constituirse en la expresión y la expansión del sujeto como histórico, social y político, proceso que sólo puede darse entre el “nosotros” (Alvarado et al., 2008). El cuerpo se presenta como un escenario construido también desde allí, desde la subjetividad, pues es donde convergen los sujetos como producto de una construcción cultural y social.

El trabajo se desarrolló en el colegio Bravo Páez IED de carácter oficial de la ciudad de Bogotá, ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, el cual cuenta con tres jornadas. Esta institución es de carácter mixto y plantea como uno de sus principios el velar por la autonomía y por la autoestima de los jóvenes, cualidades importantes en la configuración de lo corporal en el proceso de aceptación y reconocimiento de sí mismos.

Así entonces, el propósito de esta investigación es responder a la pregunta: ¿De qué forma las prácticas formativas del Col Bravo Páez IED, inciden en la configuración simbólica y física del cuerpo de las y los estudiantes de un mismo grupo entre los años 2020 y 2021?. Como objetivo general se busca determinar la forma en la que las prácticas formativas del Col. Bravo Páez (IED) han configurado el cuerpo de los estudiantes del noveno grado (2020) y décimo grado (2021). Entre los objetivos específicos están caracterizar las prácticas formativas del Colegio Bravo Páez IED que configuran el cuerpo de los estudiantes de un mismo grupo entre los años

2020 y 2021, examinar la forma en la que el cuerpo ha sido configurado en las trayectorias escolares de los estudiantes y su incidencia en sus subjetividades políticas y evidenciar las posturas y reflexiones que surgen de los estudiantes a partir de la problematización de sus cuerpos y los de sus compañeros, dando cuenta de procesos de subjetivación política.

Los actores en la escuela se encuentran inmersos en diversidad de posturas de lo que el cuerpo debería ser (de cómo se debería comportar, de lo que debería vestir, de lo que debería sentir, etc.), posturas que pretenden reafirmar o reorientar las configuraciones del cuerpo aprendidas anteriormente en la familia y en la comunidad.

Esto nos da una visión más completa de lo que la escuela significa para aquellos que la habitan y la viven, y también nos encamina a la necesidad latente de proponer un estudio acerca de las prácticas formativas que allí se llevan, para vislumbrar los discursos y construcciones de sujeto-cuerpo que se llevan a cabo en esta. Esto para visibilizar a las instituciones educativas como un lugar de resistencia y reflexión, resaltando el poder que tiene la escuela como una institución humana que se interesa en relacionarse con el otro tal como es, evidenciando la socialización en la Escuela, como un proceso dialéctico, que construye y evidencia las subjetividades políticas, al reconocer a los estudiantes como sujetos históricos que se auto producen.

Al interpelar la forma en la que se ha configurado el cuerpo, buscamos poner en discusión nuestra propia existencia como sujetas, como futuras docentes, problematizando nuestra propia conformación, relevando el papel de lo que ha sido el cuerpo en nuestras vidas, de cómo ha encarnado diversas representaciones de realidad y de cómo se ha transformado en respuesta a nuestras relaciones afectivas, sociales, educativas, políticas, económicas, entre otras.

En cuanto a nuestro ejercicio profesional como futuras licenciadas en ciencias sociales, esta investigación se hace necesaria como un ejercicio de autocrítica, y un replanteamiento de nuestras formas de enseñanza, nos permite cuestionarnos por la relevancia de lo que se enseña, de la forma en que lo hacemos y del objetivo de esto. Al realizarnos todas estas preguntas y reevaluar la forma en la que hemos venido enseñando en nuestras prácticas académicas, pretendemos ubicarnos en una relación horizontal con quienes son receptores de nuestras enseñanzas. Al preguntarnos por nuestra labor como futuras docentes, no solamente enseñamos, sino que iniciamos un nuevo proceso de aprendizaje junto a nuestros estudiantes.

Como licenciadas de Ciencias Sociales en formación hemos podido ver la poca relevancia que se le ha dado al cuerpo como resultado de procesos sociales complejos en las ciencias sociales escolares, el cuerpo en la escuela ha estado encargado mayoritariamente de áreas como las Ciencias Naturales y la Educación física, por lo que esta investigación busca hacer un aporte teórico a las Ciencias Sociales escolares al demostrar la fortaleza que tiene estudiar y trabajar el cuerpo en la escuela.

Cuestionando la forma en la que el cuerpo ha sido configurado a través de procesos sociales, podremos captar los discursos que pretenden y han pretendido configurar los cuerpos a través de relaciones desiguales, visibilizando cómo es que los sujetos se han hecho responsables de su existencia, al cuestionar estos discursos y hacer de sus cuerpos una manifestación de sus subjetividades y reflexividades en torno a los sistemas y construcciones sociales. Sistemas que han pretendido encasillar al sujeto en cuerpos que no responden a sus verdaderas pretensiones individuales. Preguntarnos por el cuerpo en cuanto a lo social, es pugnar su construcción histórica.

La estructura de este trabajo monográfico estará organizada en seis capítulos que darán cuenta del proceso de investigación que se llevó a cabo para resolver la pregunta problema planteada.

En el primer capítulo se exponen algunas investigaciones que han trabajado la temática del cuerpo en la escuela; específicamente en tres formas de configuración del cuerpo: desde la asignación de roles, desde el cuerpo construido en relación con la subjetividad y desde la configuración desde las prácticas formativas.

En el segundo capítulo se expone la apuesta teórica desde la que se desarrolla la presente investigación, es decir, la perspectiva de cuerpo construida desde algunas categorías bourdianas, cómo se va entender la práctica formativa y la perspectiva pedagógica desde la que se construyó la propuesta de intervención. En el tercer capítulo se encuentra la ruta metodológica que orientó la investigación, así como una caracterización y contextualización del escenario de práctica y de los estudiantes con los que se realizó la investigación.

En el cuarto y quinto capítulo, se presentan los resultados de la investigación y el análisis de estos. En el capítulo cuatro se encuentra una caracterización de las prácticas formativas que configuran el cuerpo de los estudiantes, así como un análisis de la forma en que estas configuran el cuerpo y en el capítulo 5 se evidencian algunas posturas y reflexiones de los estudiantes a partir de la problematización de sus cuerpos, en el capítulo 6 se sistematiza la reflexión del proyecto de intervención pedagógica que problematizó el cuerpo y se plantean algunas conclusiones y discusiones finales.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE

Las investigaciones que han sido utilizadas para construir este estado del arte no trabajaron las tres categorías centrales de cuerpo, escuela y prácticas formativas en conjunción, sin embargo, se han encontrado trabajos de perspectiva social, hermenéutica, que sí comprenden una o dos categorías, que permiten evidenciar antecedentes relacionados con la presente investigación.

El cuerpo en la escuela se ha venido trabajando desde el despliegue mismo de la modernidad en la construcción del ciudadano moderno y la nacionalidad misma. A finales del siglo XIX y principios del XX la escuela ha acompañado este proceso con una retórica sobre el cuerpo desde los cánones religiosos y la urbanidad que va articular prácticas de higiene corporal y moral, agregando la educación física como pilar para la formación del cuerpo, en esta vía la reflexión se presenta desde la motricidad, alejándose de los espacios asumidos como “intelectuales” o “mentales”. De manera que las investigaciones del cuerpo pese a no ser nuevas si tienen enfoques que responden a diferentes visiones del mismo, se podría decir que aquellas que lo retoman desde lo físico y las que tienen una perspectiva simbólica que es donde se enfoca el presente estado del arte.

Las investigaciones que se presentan a continuación cubren el periodo temporal del año 2003 hasta el 2018², fueron realizadas en países como Chile, Argentina, México y Colombia estas se rastrearon y recopilaron a través de internet, especialmente por medio de buscadores enfocados

² Este periodo temporal no fue preseleccionado, es resultado de las investigaciones encontradas que consideramos pertinentes para la realización del estado del arte

en documentos académicos: Google Académico y los repositorios virtuales de diversas universidades latinoamericanas.

Estas investigaciones en su mayoría han abordado las categorías de cuerpo y escuela conjuntamente, enfocando su análisis desde la perspectiva posestructuralista foucaultiana. Para la presentación de las mismas se han definido unos criterios de selección a partir de los cuales se dividieron las investigaciones en tres grandes grupos, el primero se definió por la visión del cuerpo en la escuela como escenario de asignación, aquí se encuentran las investigaciones centradas en la escuela como escenario que opera desde la organización y la asignación de roles o deber ser de los cuerpos, el segundo grupo se definió por la visión del cuerpo desde un escenario más simbólico, aquí se encuentran las investigaciones de la configuración del cuerpo desde la construcción de subjetividades políticas y finalmente, el último grupo se definió por las investigaciones que involucraron la escuela y también los aspectos simbólicos, en donde se encuentran las investigaciones de las prácticas formativas de la escuela que permean el cuerpo.

1.1 Cuerpo y Escuela, asignación y organización de los cuerpos

La pregunta por la configuración del cuerpo en las instituciones educativas ha dado paso a análisis acerca de la forma en la que la escuela se ha encargado de organizar, jerarquizar y colocar a quienes hacen parte de ella en un sistema de clasificación, distribución y asignación. Janeth Vela Pulido (2009) en su tesis de maestría titulada “Cuerpo, Diálogo y Educación” plantea que el aprendizaje que parece ser más propio de la escuela es el de las asignaciones, tanto en el cuerpo, como en los procesos de pensamiento. La autora propone en su investigación describir la interacción corporal que existe entre los profesores y estudiantes de tres cursos

pertenecientes a los niveles de secundaria, pregrado y maestría en diferentes instituciones educativas, esto desde los aportes de Foucault, Fullat, Le Breton, Mélich, Merleau-Ponty, y desde la perspectiva metodológica de la fenomenología, que postula la importancia de la experiencia como la forma más cierta de representar la generalidad y la esencia de la realidad. Para esto, la autora utiliza la observación participante, entrevistas y documentos acopiados durante la investigación.

De esta forma, plantea la descripción de las relaciones, los contactos y las interacciones, como la forma más apropiada de hacer un estudio de los cuerpos que habitan el espacio escolar, otorgando a estos procesos de interacción y relacionamiento más peso que al proceso de entrever y descubrir las reglas y los códigos de funcionamiento de los cuerpos en las escuelas.

La autora insiste: “en la importancia de reflexionar sobre la experiencia tal como se presenta, de describirla atentamente, y de poner especial atención a la forma como aparecen los datos que dan cuenta de ella, pues no se trata de conocer lo que el otro está conociendo sino de observar la forma como se presentan y cómo se han constituido los datos accesibles de su experiencia.” (

Vela Pulido, 2009, p. 5)

Al analizar las formas de decir del cuerpo en la escuela en procesos de interacción, prestando principal atención a la experiencia escolar de los sujetos, Vela Pulido (2009) concluye que los cuerpos en el espacio escolar se encuentran bajo asignaciones que lo llevan a actuar en términos de responder a estados de cómo ser, como estar, como asumir y cómo mantenerse, asignaciones que adaptan los cuerpos en términos del habla, la expresión, la actividad y los sentidos en el espacio escolar. Para ella, el cuerpo en la escuela no está silenciado, sino que ha aprendido a

moverse de una forma voluntariamente concertada, que se puede resumir en una activa inmovilidad que se pide y que se entiende como preferible por el espacio escolar.

Esta visión no permite concebir a los estudiantes como sujetos que tienen capacidad de agenciamiento y no permite considerarlos como sujetos racionales ante los procesos de socialización en los que se encuentran inmersos. Los plantea como dóciles y pasivos, con lo cual no nos encontramos de acuerdo.

En cuanto a la escuela como aparato de control y sujeción de los cuerpos, Recio (2009) en su artículo “Escuela, espacio y cuerpo”, realiza un análisis de la disciplina escolar de tres tipos de escuelas colombianas, en articulación con la relación cuerpo y espacio a través de una perspectiva histórica comparada. Para ello reflexiona sobre la disciplina escolar desde los aportes de Foucault como el principio central de este análisis, buscando visibilizar la relación que existe entre disciplina, el espacio y el cuerpo.

Recio (2009) retoma la postura de Foucault en torno a la disciplina planteando que esta es la que permite a la escuela organizar los cuerpos y permitir que se desplacen a través de un sistema de relaciones que lo clasifican y lo distribuyen. La disciplina entendida desde Foucault, es un método que pone al cuerpo en una relación de docilidad-utilidad y que permite controlarlo y vigilarlo en un orden de lo que está “bien” y lo que está “mal”, de lo que es “normal” y lo que es “anormal”.

El autor trabaja sobre tres documentos que describen tres modelos de instituciones escolares diferentes; “la guía de las escuelas cristianas” de Juan Bautista de la Salle, “Una escuela” de Agustín Nieto Caballero y el Archivo Histórico del Colegio Santa Librada (Cali) y al

analizarlos concluye que la institución escolar ha aplicado a través de la historia la técnica de la distribución y clasificación para permitirse un tipo de control y sujeción de los cuerpos, neutralizando los actos de resistencia del cuerpo y enmarcándolos en una clasificación de lo productivo, para este autor el espacio escolar se concibió como una máquina para recompensar, jerarquizar y vigilar los cuerpos.

Al tomar estos tres modelos de institución escolar, el autor pretende evidenciar cómo la escuela se ha tornado en una institución que ha distribuido y clasificado cuerpos a través de la historia, abordando la relación entre cuerpo, espacio y disciplina el autor expone que desde estas instituciones concebidas desde distintas filosofías religiosas y culturales se crearon mecanismos represivos para configurar las corporeidades de los estudiantes:

1. La escuela concebida por Juan Bautista de La Salle creó un sistema disciplinario basado en la organización material de la escuela y clasificó los cuerpos por estéticas y por rendimientos.
2. La escuela concebida por Agustín Nieto Caballero realizó una distribución de los estudiantes por su edad mental (capacidades mentales y psicológicas), obtenida a través de un examen científico.
3. Y, por último, el Colegio de Santa Librada de Cali basó su distribución y clasificación del cuerpo en una relación entre el discurso y la normatividad, al proclamar la libertad individual, pero imponer el castigo, cosa que puede ser observada en las instituciones educativas actuales, en donde la disciplina es proclamada como libertad, pero también como sometimiento.

La categoría de disciplina que se trabaja en esta investigación es planteada por Foucault en su texto “Vigilar y Castigar” y se refiere a la coerción disciplinaria sobre el cuerpo: *La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta.* (Foucault, 2002, p. 126-127)

El nivel de profundidad de esta investigación no es el más deseado ya que no ahonda en los periodos, los contextos y los actores en los que se centró la investigación, describiendo de forma muy general las escuelas, su relación con el periodo histórico en el que se desarrollaron, y dándole nulo protagonismo a los actores (estudiantes y maestros) de estas instituciones, por lo tanto los resultados de la investigación pueden ser muy cuestionables ya que no se centran en las particularidades de cada uno de los escenarios, brindando una mirada muy superficial de la escuela como aparato de control de los cuerpos.

Estas investigaciones plantean al sujeto como un agente pasivo en la escuela, el cual se somete a las prácticas formativas de la institución sin oponer resistencia. Para estos autores la institución escolar organiza, y asigna al cuerpo formas correctas e incorrectas de comportarse y de ser, cosa que el sujeto acepta y mantiene sin oponerse. Creemos que ver de esta forma a la institución escolar y al agente escolar, no permite reconocer a la escuela como un lugar en el que existen diversos procesos sociales, culturales y políticos desde donde los sujetos se enuncian, dando una visión de la escuela como una institución que solo busca someter al sujeto en términos de lo corporal.

1.2 Cuerpo, resistencias y subjetividad en la institución educativa

En cuanto a la relación de la configuración del cuerpo a partir de la subjetividad, se realizó la revisión de una tesis de pregrado, una de maestría y una tesis doctoral, las cuales plantean la importancia de los procesos de subjetividad de los sujetos en la conformación física y simbólica de sus cuerpos, y cómo estos se materializan en prácticas de resistencia.

Díaz Gómez (2012) plantea en su tesis doctoral titulada “Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político”, cómo se podrían analizar las categorías de subjetividad, política y cuerpo de una forma unificada. Para ello propone la categoría de “subjetividad política encorpada”, construida desde las perspectivas de Castoriadis y González Rey. En este trabajo, el investigador, utilizando la opción metodológica de la autobiografía, plantea que el cuerpo tiene la potencialidad de alojar operaciones de dominación, como prácticas de desobediencia, el cuerpo es entonces un espacio en el que no solo se objetivan las violencias, sino que también lo hacen las resistencias, a partir de la subjetividad, ya que es allí, en el espacio de creación individual en donde las resistencias tienen asidero, proponiendo el cuerpo como el primer territorio de poder del ser humano, el cual es medio y fin en el proceso de constitución del sujeto.

Para llegar a esta conclusión, de que el cuerpo es hogar de dominaciones y resistencias, el autor realiza un análisis a la autobiografía de una joven universitaria, captando el pasado y presente actualizado desde la memoria y el recuerdo de la joven. El autor evidencia que la entrada a la universidad y el cuestionamiento de lo político, trajo consigo una transformación del cuerpo en el campo estético (¿Por qué tengo que vestirme así?) y social. La joven retrata como el cuestionamiento y la reflexión acerca de lo que venía siendo su cuerpo, le permitió transformarse, al resignificarlo.

Entender el cuerpo de esta forma, lleva al autor a resaltar la forma en la que el proceso de socialización ha sido importante en la constitución y configuración de los cuerpos y cómo a través de la subjetivación los jóvenes pueden asumir dirección y hacer parte de este proceso. Se concluye entonces que, aunque existen intenciones e intervenciones claras desde las Instituciones y el mundo social sobre los cuerpos, el sujeto tiene la capacidad de reflexionar sobre estas y puede “hacerse siendo” al entender que es cuerpo y es experiencia y que como ha sido constituido socio históricamente, puede seguir constituyéndose y transformándose.

Por otro lado, Guzmán (2018) en su tesis de grado de Maestría, titulada “La escuela como Dispositivo Pedagógico de Subjetivación: Relación Cuerpo-Escuela-Subjetividad y Manifestaciones de Resistencia, Revisión en la IED Atabanzha en Bogotá D. C”. Propone un análisis de dos categorías fundamentales: inicialmente la escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación y en segundo lugar las manifestaciones de resistencia. Esta reflexión la presenta bajo los principios de Foucault.

Esta tesis fue desarrollada en la Institución Educativa Distrital Atabanzha, ubicada en la localidad de Usme, con estudiantes de Educación Básica y Media de la jornada de la mañana y algunos de sus docentes. Se permitió ver y analizar eventos que dan cuenta de la dinámica institucional, relacionada con las manifestaciones del cuerpo que hacen visibles determinadas formas de subordinación y de resistencia. A partir del análisis de las dinámicas institucionales y las manifestaciones del cuerpo, la autora plantea, retomando a Foucault, que la escuela como dispositivo de subjetivación repercute en la configuración de los sujetos desde un proceso disciplinario sobre el cuerpo.

Plantear el cuerpo como escenario de posibilidad, que resiste al poder evidenciado desde los discursos y las prácticas que lo determinan, proporciona reflexiones frente al ejercicio del saber/poder sobre el cuerpo, pues la resistencia se plantea como oposición al poder y a sus formas de dominación, dando espacios para luchas donde converjan subjetividades posibles.

La escuela entendida como el escenario de diferentes aparatos de subjetivación que configura subjetividades desde la sujeción o la resistencia desde el rol activo de agenciamiento, a partir del ejercicio del poder, produce diferentes sujetos. El reconocimiento de las diversidades puede hacer de la escuela un lugar más incluyente, repensando la resistencia como una forma de ejercer un lugar en el mundo, proporcionando la capacidad de oponerse a las formas privilegiadas de poder.

Por último, la investigación chilena “Disciplina y Afectividad en el Cuerpo de la Educación Pública”, realizada por Muñoz Suil, N. (2003) en el área de Filosofía, tuvo como propósito revisar las prácticas que se dan en el marco de las relaciones institucionales para dar con aquellas que puedan ser genuinas, entendiendo genuinas como aquellas que presentan un lenguaje distinto al mero traspaso de información, esta investigación se desarrolla desde los planteamientos de Foucault.

Así la autora realiza inicialmente un análisis de la educación pública como un asunto político, para esto se retoma a Foucault atendiendo al dualismo de saber-poder marcado en la institucionalidad que presenta dos situaciones particulares, en primer lugar, el conflicto que se da al tratar al sistema educativo alejado de lo local o las necesidades, contextos y conflictos de los sujetos, para atender a condicionamiento internacionales. En segundo lugar, el análisis que

requiere la presencia de técnicas -prácticas- disciplinarias en el espacio educativo y sus repercusiones en la comunidad escolar y sobre todo en el cuerpo educativo.

En segundo lugar, se trata el cuerpo-palabra: receptor y productor de autoridad en la educación pública, en este apartado se va tomar el concepto de autoridad desde Hannah Arendt. partiendo de lo macro del Estado hasta lo micro la subjetividad del sujeto de educación, aquí se menciona la importancia de la comunidad educativa en estos procesos, pues es en la autoridad educativa donde recaen las regulaciones propias del sistema educativo como institución de disciplinamiento, pero a su vez es espacio de posibilidad, al desarrollar cualidades y talentos en cada individuo. Dentro de este apartado la autora no brinda una mirada clara desde la que se ve el cuerpo.

1.3 Cuerpo y prácticas formativas

Respecto a las prácticas formativas como categoría de estudio no es mucho lo que se ha indagado en relación al cuerpo, en el discurso académico y la literatura, se puede encontrar una gran diversidad de referentes, evidenciando que la indagación de las prácticas formativas se ha trabajado desde particularidades y campos referidos a las prácticas de formación de una institución específica: prácticas formativas de la familia (Sáenz y Salcedo, 2020), prácticas formativas estatales (Sáenz, 2007), prácticas formativas en medicina y enfermería (Martínez, Hernández Molina, L y Hernández Molina, N, 2019), prácticas formativas el contexto universitario (Pinzón y Vargas, 2018). Para el caso, nos centraremos en aquellas que se tienen relación con la escuela y con la corporeidad de la comunidad escolar.

Al indagar sobre las Prácticas formativas y cuerpo para el caso argentino encontramos autores como Marcelino Viale y Antonella Del Rosario (2017) quienes en su tesis de grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación indagan sobre las relaciones de saber y poder en la constitución de la experiencia corporal de los estudiantes que cursan sus residencias en el dispositivo de formación del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa.

La perspectiva teórica de Foucault desde la que se orientó esta investigación se encuentra dividida en tres partes principales, inicialmente el dispositivo como modelo de análisis de las prácticas educativas, en el dispositivo como lugar desde donde se va entender el saber poder como dicen Viala, Del Rosario (2017) se constituye un conjunto de líneas (discursivas y no discursivas) de visibilidad, enunciación, fuerza, objetivación y subjetivación que se cruzan, se bifurcan, se fracturan, se tensionan, se sedimentan, se atraviesan y se arrastran. Frente a los procesos de formación permiten comprender maneras de ser, de estar y de sentir en la superficie de nuestros cuerpos mediante ciertas técnicas que los tienen como objeto y blanco del poder. Los autores dejan enunciado el concepto de práctica educativa que en ocasiones se usa de forma sinónima con práctica formativa pero que no se desarrolla.

En segundo lugar, el cuerpo como territorio de inscripción de las luchas de poder- saber, se va ver desde Foucault como objeto y blanco de un poder disciplinador que los manipula y los moldea produciendo un determinado saber. Así se constituyen en una superficie de inscripción de sucesos, marcada por prácticas discursivas y no discursivas, donde los acontecimientos pasados y presentes se entrelazan y se tensionan.

Finalmente, el Profesorado en Ciencias de la Educación en tanto experiencia de formación, los autores se van a centrar en la experiencia corporal de los estudiantes que transitaron su formación como profesores en la Universidad Nacional de La Pampa. Así la experiencia desde Foucault se entiende como la articulación entre las formas de un saber posible; las matrices normativas de comportamiento, y los modos de existencia virtuales de sujetos posibles. Dentro del marco teórico se hizo una definición de categorías, pero no se realizó un mayor análisis o diálogo de la pertinencia de las mismas frente a la investigación como tal.

Esta investigación cualitativa se centra en la forma en la que se enuncian los cuerpos en los planes de estudio, los programas de la Residencia y finalmente las entrevistas a profesores y estudiantes; la revisión documental permitió conocer cómo se encuentran organizados en perspectiva histórica haciendo una revisión a planes de estudio desde los 70's hasta el del 2010, visibilizando cuáles han sido las condiciones sociales, políticas e institucionales. Esto se analizó desde categorías propuestas por Foucault para el análisis de los discursos: procedimientos de control y delimitación, principios de clasificación, ordenación, distribución y finalmente procedimientos que permiten el control de los discursos determinando las condiciones de utilización del mismo como los sistemas de restricción bajo los que operan.

Finalmente, las entrevistas a profesores y estudiantes o profesores en formación se centraron inicialmente en una aproximación a las experiencias particulares de los estudiantes en la residencia, al indagar por las prácticas en relación al cuerpo se logran identificar relaciones de saber-poder en la organización misma del espacio, pero también, el cuerpo como un somatizador de emociones en la experiencia misma de la práctica. el análisis interpretativo se orientó en función de una serie de categorías que permiten complejizar y comprender el objeto de estudio

desde la mirada foucaultiana, en la que se tipificó desde las disposiciones arquitectónicas o espaciales, las disposiciones de los cuerpos en el interior del dispositivo de formación esto tiene una conexión entre espacio ocupado y rol desempeñado, la anatomía política del detalle enfocada en los gestos, símbolos, eso que no se hace o dice de forma directa y finalmente los cuerpos velados haciendo referencia a las estéticas y tipificaciones que también surgen desde allí.

Por otro lado, Ramírez y Vargas (2015) en su trabajo de grado de maestría denominado “Finitud, cuerpo y escuela”, plantean como objetivo comprender la manera en la que operan las prácticas escolares para producir discursos sobre la finitud, la negación de la condición gramatical de los sujetos y las trayectorias en las que se materializan los cuerpos.

Con referencia al análisis del cuerpo es presentado desde Zandra Pedraza y Judith Butler en búsqueda de la separación del cuerpo como contenedor de psique o sujetos, que para los autores dentro de la escuela sigue latente, con miras a la visión de los cuerpos en su dimensión histórica y experiencial. Por lo que se plantea en cuanto a lo metodológico una investigación de tipo cualitativo y con enfoque biográfico narrativo, pues permite abordar la acción de la vida cotidiana en contextos específicos como la escuela y los cuerpos.

A propósito de las prácticas educativas en relación al cuerpo, los autores plantean que dentro de la escuela no existe una conciencia crítica del cuerpo pese a que este es una producción de dichas prácticas, el papel de los docentes se presenta como hegemónico, pues han construido indiferencia de conciencia respecto a la comprensión del cuerpo y su subjetividad de sus estudiantes; por tanto, el cuerpo pasa a ser un contenedor y un recurso didáctico para el docente.

En este sentido, las prácticas educativas inducen también a la corporalización de normas, reglas, horarios, valores, sentimientos, relaciones de poder, lenguajes, que van a determinar las relaciones de los cuerpos con los espacios, tiempos y sujetos de acuerdo con lo que se espera socialmente de ellos; esto se da desde los discursos académicos, pero también desde el currículo oculto.

A modo de cierre, estas investigaciones acerca de los estudios sobre el cuerpo y su configuración desde las prácticas formativas y la asignación en la escuela, han estado centradas en el papel de la institución escolar como un dispositivo de disciplinamiento que incide en el moldeamiento de los cuerpos mediante las prácticas educativas. Por otro lado, las configuraciones del cuerpo desde las subjetividades políticas han abordado la confrontación o resistencia tras el análisis en la vida escolar, desde las estéticas y prácticas que llegan a resignificar el papel de este en el mundo.

Como ya se ha mencionado la visión foucaultiana ha estado latente en los análisis, al plantear que los dispositivos de poder -para el caso la escuela- se articula unidireccionalmente en el cuerpo de los actores que la habitan, encarnando en este un micro poder, que se encuentra en articulación con otros poderes que manifiestan lo político, cultural y económico, dejando de lado al sujeto como constructor de su propio cuerpo y realidad.

No obstante, la perspectiva teórica que las orienta es limitada en tanto no visibiliza la dinámica y los conflictos por la orientación de la constitución física, simbólica y discursiva del cuerpo. No es un asunto unidireccional como se ha trabajado, sino que por el contrario el cuerpo es un objeto de disputa en la que los sujetos desde su propia agencia, participan en la construcción de su propio cuerpo.

El cuerpo y su configuración discursiva son resultado de un proceso complejo, inscrito inicialmente en los procesos individuales y en los procesos de socialización política de los sujetos, pues atraviesan la esfera social, educativa e individual, siendo cada una de ellas un espacio que permea la configuración del mismo. Por lo que, el problema del cuerpo en la escuela no puede verse como un asunto aislado de las subjetividades de los sujetos y las dinámicas sociales por las que transitan, los conflictos y contradicciones propias de las mismas. Al reconocer a la escuela y sus dinámicas en relación con el cuerpo, como el espacio en el que convergen y se disputan los sentidos; las experiencias personales y los significados que construyen percepciones del cuerpo del sujeto y de sus compañeros, se reconoce su compleja configuración.

Es por ello que esta investigación tiene la intención de ser un aporte metodológico y teórico que contribuya a la comprensión del estudio sobre el cuerpo en la escuela. En esa medida, es ineludible reconocer que los sujetos no son pasivos, sino que desarrollan prácticas que disputan las ya estructuradas, reconociendo estas prácticas como lugares válidos de enunciación que dan cuenta de los sentidos y significados que el sujeto agencia; es decir, al abordar el problema del aprendizaje del cuerpo en la escuela, deben ser tenidos en cuenta los escenarios, los contextos que nutren la configuración del mismo, por ello nos centraremos en la perspectiva de Bourdieu quien da relevancia a las prácticas sociales y a los agentes, con los que se encuentra relacionado el sujeto y plantea su conformación como un escenario de disputa.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Con el objetivo de determinar la incidencia de las prácticas formativas en la configuración del cuerpo en estudiantes de grado noveno que transitaron al grado décimo del Colegio Bravo Páez; el enfoque teórico se centró en la categoría de cuerpo centrada en los aportes de la teoría de Pierre Bourdieu. Seguido por la conceptualización de la práctica formativa, relacionándola con la configuración del cuerpo como un factor determinante en la comprensión de las prácticas discursivas, simbólicas y físicas que circulan entre los diferentes agentes escolares y repercuten en la configuración del cuerpo. Ampliando la discusión de la reproducción desde las prácticas sociales y la resistencia en la configuración del cuerpo, desde la perspectiva pedagógica crítica. Ante esto se aborda el desarrollo teórico alrededor del interaccionismo relacional en la generación de habitus.

2.1 El cuerpo en la sociedad

El cuerpo a lo largo de la historia ha sido estudiado desde las ciencias naturales por lo que desde las ciencias sociales y humanas se le tomó como contenedor de sujeto. Esto se dio hasta la modernidad donde se da una ruptura desde las perspectivas materialistas donde se posiciona la relación del hombre con la materia, pues estas entran a visibilizar la relación de los seres humanos con la naturaleza. Para Turner (1989), el cuerpo y la sociedad tienen una relación de trabajo a la que se aproxima Marx a lo largo de su obra, posicionando el cuerpo desde su práctica sensorial en relación con la naturaleza, destacando cómo la corporeidad tiene un carácter histórico y social.

Esta visión será nutrida por los franceses Michel Foucault y Pierre Bourdieu; para el caso nos

centraremos en la perspectiva de Bourdieu, ya que Foucault plantea a las instituciones sociales como mecanismos de control que coerciona los cuerpos de los individuos, para transformarlos en cuerpos dóciles, útiles y “normales” planteando un sujeto sometido al control. Bourdieu en cambio, aborda la articulación de las clases y el problema de las desigualdades, centrado en el cuerpo como expresión de sistemas de acción, percepción y pensamiento, del orden social y de las luchas simbólicas propias de tal orden, lo que llega a potenciar el cuerpo desde un interaccionismo relacional que es objeto de disputa entre el sujeto individualmente considerado, las instituciones y sus pares.

Con esto no queremos decir que la perspectiva de Foucault no sirva para analizar la configuración del cuerpo en las instituciones o que no aporte significativamente en este tema de estudio, sino que la forma como se ha venido trabajando este autor en relación a esta temática, a partir de los mecanismos de control, de opresión y sometimiento, le quita el papel de agenciamiento al sujeto, negando sus estrategias y resistencias, lo cual no da cuenta de la forma en la que los sujetos se van construyendo y la manera en que son parte importantes de este proceso de configuración corporal.

Bourdieu brinda categorías centrales para un análisis del cuerpo más completo, en primer lugar, el *habitus* pues se encuentra ligado a cómo el agente percibe, actúa y está dispuesto en el mundo, bajo sus condiciones de existencia en la estructura social; que está conformada en esquemas generativos formados a través de la historia, lo que supone la interiorización del agente y de las relaciones sociales, pero a su vez son estructurantes pues es partir de estas estructuras que se generan las percepciones, las apreciaciones y las acciones, y es el cuerpo donde se materializan y sintetizan estos esquemas de conductas y prácticas sociales, de acuerdo con las posiciones

sociales.

Es importante mencionar que no todas las concepciones y posturas sobre el cuerpo propio son socialmente aprehendidas pues como mencionan Berger y Luckmann (2003), el aprendizaje del mismo es anterior a cualquier proceso de socialización. Entonces este proceso ya mencionado es parte fundamental en la construcción de habitus desde la que el agente se va agenciar en la estructura social.

En segundo lugar, el *campo* como una metáfora espacial que reconoce la fluidez del espacio y los actores, en un conjunto estructurado de posiciones sociales que se definen entre sí, en el mundo social. Se aleja de la dicotomía sujeto/estructura para comprenderlos como resultado continuo de diferentes elementos. De manera que, el campo está constituido por relaciones objetivas entre individuos que existen inherentemente de la consciencia o deseos de los mismos; estas posiciones imponen a sus ocupantes determinadas situaciones en la estructura de la distribución de clases, poder y capital, lo que determina no solo el acceso a los beneficios de cada campo sino también a su relación de acuerdo con otras posiciones, entendiendo que cada campo tiene una forma de capital específica y particular.

Así, el cuerpo se encuentra relacionado a factores como la *clase*, que incide en el relacionamiento de los actores en dos vías, la condición y posición de clase, de manera que el agente tiene limitaciones y regularidades de acuerdo con la posesión o desposesión de bienes, las relaciones de dominación o dependencia, pero también a las relaciones simbólicas asociadas a los estilos de vida, el consumo y uso de bienes, para fortalecer, e incluso, reproducir la posición de clase. Es decir, que estos agentes ocupan posiciones semejantes, se encuentran situados en

condiciones semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posición semejantes (Inda, G., & Duek, C. 2005).

Esto es importante porque Bourdieu reconoce los efectos que tienen las estructuras sociales en los sujetos, pero a su vez que estos están mediados por el capital simbólico y económico de los actores sociales, entonces en la configuración del cuerpo circulan imposiciones que pretenden y han pretendido soportar relaciones desiguales, encasillando al sujeto en dominador o dominado, caracterizado por una manera de pensar, de hablar o de comportarse, esto se da o se interioriza en la reproducción de prácticas sociales que se dan de forma consciente -o intencional-, o de forma inconsciente.

Finalmente, el agente que materializa en su cuerpo el habitus, que es por un lado resultado de condiciones objetivas, pero también es capital -en tanto a concepciones simbólicas, y económicas-, base desde la que se define su acción en las situaciones de su cotidianidad. De manera que el habitus es, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación.

2.2 Prácticas Formativas

La escuela entendida como un lugar en el que se llevan a cabo procesos de socialización de los individuos y procesos de producción social de los individuos, permite observar que estos se encuentran subsumidos en relaciones de poder que han reproducido y mantenido divisiones sociales expresadas en la clase, el sexo, la cultura, la hegemonía, la ideología y el prejuicio; es decir, que el conocimiento y las prácticas formativas expresadas en las escuelas mantienen nexos de relaciones de poder que legitiman construcciones de realidad y deslegitiman otras (McLaren,

2005).

En el campo escolar se dan luchas y relaciones entre diferentes actores sociales, por lo que centrarse en el encuentro visibiliza la práctica social que posee dos elementos centrales: por un lado, las estructuras objetivas, con las limitaciones y posibilidades que implican, y por el otro los agentes con sus percepciones, sentimientos y significaciones del encuentro. De aquí que se busque superar la fragmentación entre lo subjetivo/objetivo, pues este encuentro a pesar de tener regularidades, tiene espacio para la invención y la improvisación -la agencia del mismo agente.

Las prácticas sociales son estrategias implementadas por los agentes sociales -sin ser necesariamente conscientes de ello- en defensa de sus intereses (de conservar o mejorar su posición -dominante o dominada-, conservando o aumentando el capital que está en juego) ligados a la posición que ocupa, en relación con otras posiciones, en un campo determinado (Gutiérrez, A. 2012).

Para Bourdieu (1997), las prácticas son actividades de determinados individuos o grupos que no son propiedades necesarias e intrínsecas de tal grupo, ya que, según el momento, el tipo de sociedad y el conjunto de posiciones sociales estas prácticas pueden pertenecer a un grupo (aristócratas) o al otro (obreros). Para el autor, los habitus son los principios generadores de estas prácticas distintas y distintivas entre los grupos sociales, estas actividades distintivas se convierten en diferencias simbólicas que constituyen un lenguaje auténtico.

Es la práctica de los agentes fundamental a la hora de entender la constitución de sus cuerpos, pues desde el encuentro con las estructuras estructurantes y sus habitus se van a dar mediaciones en los que podremos encontrar las particularidades de los mismos, desde las estéticas, la

sexualidad, la clase y su posicionamiento en el mundo.

En el presente trabajo entenderemos las prácticas formativas como todas aquellas actividades que pretenden instruir, moldear y configurar los sujetos en función de un fin, el cual puede ser educativo, religioso, social, político, etc. Es por medio de estas prácticas que los sujetos aprenden, prevén, anticipan, toman decisiones en función de las probabilidades objetivas que aprecian en el momento, lo que hace que la práctica tenga su propia lógica, sin reflexión consciente ni control, pues está ligada a funciones prácticas y no a intereses formales (Gutiérrez, A. 2012). Pero que no dejan de estar encaminadas a la creación o el mantenimiento de un ideal de sujetos.

La pluralidad de modalidades formativas de la institución escolar están encaminadas a la configuración de sujetos que mantengan, respeten y entiendan las dinámicas que se dan dentro de la institución, por lo que las prácticas formativas llegan a ser estratégicas para mantener la cultura arbitraria, para lo que, en el caso de la institución escolar, la acción pedagógica, y más precisamente el trabajo pedagógico, se encargará de inculcar estas prácticas formativas en el aula, buscando tener una duración suficiente como para producir un habitus en las y los estudiantes. Por medio de prácticas formativas intencionales y no intencionales la escuela busca producir un habitus en sus estudiantes.

Las *prácticas formativas intencionales* de la escuela son aquellas reglas, valores, contenidos y demás objetivos de formación explícitos que se encuentran en su mayoría en los documentos oficiales de la institución tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia y otros. Estos son reproducidos por los docentes, coordinadores, estudiantes y

demás directivos de la institución, según el grado de conocimiento que tengan de estos documentos.

Por otro lado, las *prácticas formativas no intencionales* son aquellas que operan en acciones sutiles, tales como las miradas, los gestos, los tratos preferenciales y que no solo son reproducidas por los directivos y docentes, sino también por otros actores de la comunidad educativa, como los estudiantes o los padres de familia. Estas acciones interiorizadas (*habitus*), prácticas no intencionales en la escuela, para Bourdieu son elementos claves en la comprensión de los procesos sociales, ya que es allí donde se pueden ver las acciones dominantes, es donde el poder sobre los procesos formativos y de configuración del cuerpo se puede poner en evidencia.

Los actores escolares interactúan frente a estas prácticas formativas intencionales y no intencionales de diversas formas, adaptándolas, reproduciéndolas o resistiéndose a ellas, por lo que se entiende que estos no son sujetos moldeables y pasivos, sino que hacen parte del proceso formativo de la institución, como otro actor importante en la configuración de sí mismos y de los otros.

En este caso, en la Institución Educativa Bravo Páez, como campo de disputa, siendo un entramado de relaciones sociales que pretende formar el cuerpo no solo desde las miradas objetivas o institucionales, sino también desde las relaciones entre los pares o agentes que se encuentran allí, se rastrearon y caracterizaron cuatro prácticas formativas del cuerpo:

1. Prácticas formativas institucionales: Son aquellas que se dan de forma estructural en las normas, reglamentos y filosofías que rigen a los cuerpos en la institución como principal instancia legítima y de legitimación que contribuye a la reproducción de la estructura de

la distribución del capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes. (Bourdieu & Passeron, 1995)

2. Prácticas formativas pedagógicas: Son aquellas que son impartidas por docentes, en función de representantes de la autoridad pedagógica otorgada por la institución, estas se encuentran intermediadas por la acción pedagógica, centrándose inicialmente en una relación comunicativa entre los actores escolares, por la cual los docentes imponen sentidos que, en este caso, forman y configuran los cuerpos.
3. Prácticas co-formativas: Aquellas que se enmarcan en la relación entre pares (compañeros), en las que también se dan luchas, por la aceptación en los grupos sociales de los estudiantes, que indirectamente inciden en la transformación y disposición de los cuerpos desde la negación del afecto, desde la palabra, dejando de lado la violencia física para sutilmente excluir o autoexcluirse.
4. Prácticas formativas extraescolares: Aquellas que se dan por fuera de la escuela y que se reproducen en esta, como las que se encuentran en los discursos de los medios masivos de información y comunicación, en los otros tipos de educación (popular, comunitaria, autoaprendizaje), en el discurso científico y académico y cuyas instituciones encargadas son la Iglesia, el Estado, los intelectuales, la familia y otras organizaciones sociales.

2.3 Perspectiva Pedagógica: Agenciamiento, resistencia y educación problematizadora

La perspectiva pedagógica que acompañó el proceso investigativo y sobre la que se realizó la propuesta de intervención pedagógica en la institución fue la pedagogía crítica enfocada en la teorización de la resistencia de Giroux (1986) y los aportes de la educación problematizadora planteada por Paulo Freire (2005), las cuales se caracterizan por centrarse en

los sujetos desde su capacidad de acción en el mundo, por evocar la práctica de la libertad y fomentar la emersión crítica de las conciencias.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, especialmente desde Giroux (1986), se ha planteado que las principales posiciones teóricas acerca de la reproducción en la escuela son insuficientes para el fundamento de una ciencia crítica de la escolarización, ya que estas se han enfocado principalmente en la dominación y no han prestado atención a cómo los diversos agentes humanos actúan dentro de los contextos escolares históricos y sociales. Según este autor, el no contemplar al ser humano desde su rol activo de agenciamiento (desde su acción y su capacidad de transformación), ofrece poca esperanza para el entendimiento total de los procesos represivos en las instituciones escolares y poca esperanza en la transformación de estos.

El autor se centra en el papel del ser humano desde su rol activo de agenciamiento, donde los sujetos a través de sus experiencias y conocimientos se entienden como seres históricos, que son inacabados y que son capaces de actuar “dentro de contextos históricos y sociales específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia.”(Giroux, 1986, p.4), dejando atrás las posturas tradicionales acerca de la reproducción social, en donde se despoja la capacidad de actuar de los sujetos. Al involucrar a los agentes humanos de forma relevante en los procesos sociales, a través de la acción crítica y autónoma, se da lugar a momentos de “creación propia, mediación y resistencia” (Giroux, 1986, p.4)

La resistencia para Giroux (1986) es un constructo teórico importante que permite analizar la relación que existe entre la institución escolar y el campo social de una forma más amplia, centrándose en el análisis de las conductas de oposición escolar, permitiendo que estas puedan

ser entendidas y explicadas desde diversos campos como la psicología, la sociología o la ciencia política. La resistencia como base para el análisis de las conductas escolares plantea una noción dialéctica de la forma en la que los sujetos se agencian, prestando atención a las experiencias, las limitaciones y las estructuras de dominación. El poder se entiende de esta forma por fuera de la barrera unidireccional; en la que existe un poder dominante y un sujeto pasivo que se subordina a éste. Para este autor, este constructo teórico es importante en tanto su potencial crítico de entendimiento del poder, de la escuela, y del sujeto por fuera de las posturas tradicionales de la reproducción social.

Las teorías de la resistencia según Giroux (1986) poseen algunos rasgos distintivos, entre ellos el énfasis que se le da a la cultura y concretamente a la producción cultural, y la comprensión más profunda de la noción de autonomía. El autor también plantea algunas debilidades de estas teorías: primero; raramente toman en cuenta aspectos concernientes a sexo y raza, por lo que generalmente ignoran a las mujeres y los aspectos sexuales, y se centran más en los hombres y los aspectos de clase, segundo; no conceptualizan adecuadamente el desarrollo histórico de las condiciones que suscitan los modos contradictorios de resistencia y lucha, tercero; ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes y a veces malentienden el valor político de la resistencia abierta (solo ven la resistencia en los estudiantes “rebeldes”, ignorando otras formas de resistencia más sutiles y menos subversivas, como la falta de interés y de participación en algunas actividades), finalmente; estas teorías no han prestado suficiente atención a la manera en que la dominación alcanza la estructura de la personalidad misma de los sujetos, al limitar sus necesidades a aquellas que son acordes a las ideologías dominantes.

Al ser una teoría enmarcada dentro del contexto escolar es consecuente que se crea que la crítica y la resistencia de los estudiantes sean producidas por las prácticas formativas de la escuela, pero no es así, Giroux plantea que las bases primarias de la resistencia se encuentran ubicadas en las esferas públicas de oposición, es decir, por fuera de las instituciones escolares. Esto plantea una relación existente entre la escuela y los procesos sociales e históricos de las sociedades, reafirmando que las escuelas son espacios sociales en donde convergen diversas culturas: subordinadas y dominantes, ideologías de clase e infinidad de prácticas de dominación y resistencia. Se necesita entender la escuela como un sitio cultural, ideológico y político, en donde se encuentran diversas formas de conocimiento y prácticas escolares, que pueden ser contrarias a las del sistema dominante.

Esta teoría permite ver a los estudiantes y a los demás actores escolares más allá de su papel de oprimidos y pasivos, resaltando su capacidad de agenciamiento y acción, por ende, el poder en la Escuela no es unidireccional, no se ejerce en un solo sentido, sino que aparte de ejercerse como dominación, puede ejercerse como resistencia. La importancia de esta teoría se encuentra en el entendimiento de la resistencia, el poder y los actores como elementos centrales en la lucha por la transformación de la Escuela.

Por lo que para motivos de esta investigación, la perspectiva de la pedagogía crítica pretende acompañar las reflexiones acerca de la importancia de las prácticas sociales, y en este caso formativas en la conformación de los agentes, permitiendo ver que estas prácticas sociales y formativas no solamente reproducen ideologías dominantes, sino que en ellas también se hallan procesos de resistencia y cuestionamiento hacia la realidad social construida que permea al sujeto en su configuración física y simbólica.

El reconocimiento del cuerpo como un territorio que siente y que percibe nos permitió problematizar la concepción del mismo no solo a nivel físico, sino social y cultural. Para Freire (2005), la educación problematizadora posibilita que los hombres vayan percibiendo críticamente cómo están siendo en el mundo, comprendiendo a los sujetos como seres que se educan en comunión y cuyo mundo es el mediador de ese aprendizaje. En esta, los sujetos son reconocidos como seres históricos, inconclusos, inacabados, que están siendo, por lo que la reflexión del cuerpo desde esta perspectiva fortalece la comprensión de la importancia que tienen los procesos y prácticas comunes en la configuración y conformación de los sujetos.

La educación problematizadora exige la superación de la contradicción educando-educador, afirmando la dialogicidad y haciéndose dialógica, por lo que requiere de un principio conciliador en donde el educador y el educando se conviertan en educadores y educandos que aprenden en comunión, sin prejuizar a unos como sabios y a otros como ignorantes; la educación problematizadora requiere de educadores humanistas que tengan una profunda creencia en los hombres y en las mujeres, requiere del diálogo, de la escucha del otro, de la confianza en la humanidad. Esta perspectiva de la educación nos invita a confiar y dialogar con el otro, a dejar de ver los procesos formativos como simples procesos que pretenden “formar” al otro y empezar a verlos como un pilar para que los estudiantes puedan educarse a sí mismos, mientras también aprenden el mundo.

Un educador que pretenda hacer de su práctica la educación problematizadora, según Freire (2005), requerirá de aspectos fundamentales del diálogo, tales como el amor, como acto de valentía y compromiso con los hombres; la humildad, ya que educar y pronunciar el mundo no

puede ser un acto arrogante; la fe en los hombres, en su poder de recrear y crear, de hacer y de rehacer y, por último, el pensar verdadero y crítico para pensar diferente al ingenuo.

Para este autor no es posible llevar a cabo esta forma de educar si el educador no está dispuesto a ser educado también, a través del diálogo con los estudiantes somos educadas, al conocer sus realidades, sus prácticas, observamos que, al ser agentes sociales, sus cuerpos se encuentran en relación con las diversas prácticas formativas que habitan en la escuela, las cuales los tipifican a través de las prácticas sociales enmarcadas en el género, clase, “raza”, etc.

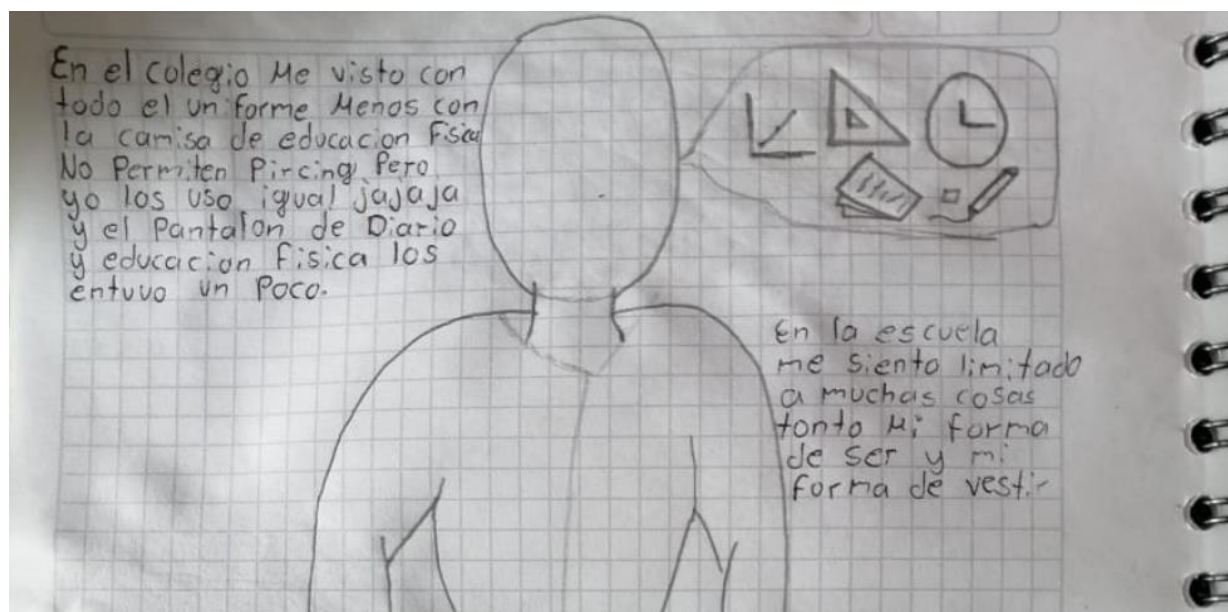
Problematizar, para Freire (2005), requiere de un proceso de concientización del mundo que habita el sujeto, a partir de una actitud crítica y reflexiva hacia este; hacia sus procesos y prácticas, por lo que, tanto el educador como el educando deben ser cognoscentes de su realidad, desmitificándola al elevarla de su mero estado objetivo, a un estado destacado, haciéndola un motivo de su acción y de su conocimiento, en palabras del autor, permitiendo “una inserción crítica de la realidad” (Freire,. 2005, p. 63).

Por lo tanto, se plantea que para que los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento crítico se les debe presentar dimensiones significativas de su realidad, de esta forma podrán conocer los procesos que en ella se dan y entender su papel dentro de esta, “superando el conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad” (Freire, 2005, p. 117)

La realidad corporal de los estudiantes en la institución escolar se encuentra mediada por prácticas sociales de orden ideológico, religioso y cultural, que configuran y forman los cuerpos para responder a estas (Ilustración 1). Las divisiones de género, los roles que se deben asumir

dentro de la institución, las posturas de clase, los medios, los discursos que habitan la escuela plantean una realidad que afecta la corporeidad de los estudiantes dentro de ella.

Ilustración 1. Corpografía del cuerpo en la escuela



Fuente: Taller “Corpografía” de un estudiante de décimo grado

Nuestro objetivo principal, siguiendo las reflexiones de Freire, fue que esta realidad corporal fuera involucrada en el aula, para que los estudiantes fueran conscientes de esta, relevándola, acercándola a ellos, por lo que nuestra intervención pedagógica y teórica se enmarco en el diseño de un universo temático construido a partir de las necesidades educativas-corporales de los estudiantes, este universo temático se trabajó a partir de tres conceptos clave: la presión social, el género y el cuerpo en su dimensión social, ya que creemos enmarcan y describen las prácticas sociales que se evidencian en la realidad corporal de los estudiantes en la escuela. Tanto nosotras como los estudiantes, a través del diálogo, nos convertimos en investigadores críticos de nuestra propia conformación corporal.

Al trabajar desde la realidad corporal de los estudiantes se buscó establecer, siguiendo a Freire, una forma auténtica de pensamiento mediante la acción, ya que según este: “solo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo” (Freire, 2005, p. 57), un pensamiento en donde estos pudieron pensarse al tomar conciencia de cómo están siendo, de sus prácticas de sumisión y de resistencia, apropiándose de esta y al no sentirla tan lejana, entendiendo la capacidad que tienen de transformarla, superando esa falsa conciencia del mundo en donde no se ven como actores importantes en su conformación corporal. La configuración del cuerpo en la escuela es un asunto que ha tenido mucho que ver con la construcción de “seres para otro” (Freire, 2005, p.54) empezamos a ver que a través de la reflexión y la problematización del mundo este puede convertirse en un asunto que tenga que ver también en la construcción de seres para sí.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Caracterización y contextualización del escenario de práctica y de la población

El Colegio Bravo Páez se encuentra ubicado en el Barrio Quiroga de Bogotá, este barrio fue uno de los primeros proyectos de vivienda popular organizado por el Instituto de Crédito Territorial en el año de 1954. Se encuentra en la Localidad Rafael Uribe Uribe la cual limita al oriente con la localidad de San Cristóbal, al occidente con la localidad de Tunjuelito, al sur con la localidad de Usme y al norte con la localidad Antonio Nariño. El barrio cuenta con dos instituciones educativas aparte del Bravo Páez: el Colegio Restrepo Millán y el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga.

La institución educativa Bravo Páez es de carácter oficial y adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá, cuenta con aproximadamente 2200 estudiantes que oscilan entre los estratos socioeconómicos 1 al 3, residentes del sector y un porcentaje que hace uso del servicio del Programa de Movilidad Escolar de la secretaria de Educación Distrital, pues habitan en otros sectores de la ciudad. La institución plantea en sus documentos oficiales como filosofía el ser humanista-progresista, fundamentada en la concepción de la persona como agente generador de cambio en su comunidad.

El proceso investigativo y formativo se realizó con estudiantes de la jornada mañana, de grado noveno en el año 2020 y se continuó el proceso con los grados décimos en el año 2021, población compuesta por 75 estudiantes aproximadamente. Para la presente caracterización se realizó un formulario de Google que tuvo por nombre “Cuestionario Tu Cuerpo”, en el que se les preguntó sobre estratos socioeconómicos, lugar de residencia, composición de la familia y actividades extraescolares realizadas por los mismos.

De lo que se pudo establecer que pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, de los que el 17,1% pertenece al estrato 1; el 25,7% al estrato 2 y el 57,1% al estrato 3. Sus lugares de residencia están ubicados en la localidad en la que se encuentra ubicada la institución o en localidades cercanas: el 80% de los estudiantes reside en la localidad Rafael Uribe Uribe, el 15.7% en Ciudad Bolívar, el 2.86% en Usme y el 1.42%, en Tunjuelito. En una encuesta realizada a los estudiantes, se observó que el 77.1% percibe conflictos tales como el consumo y venta de drogas, inseguridad y enfrentamientos en los lugares que habitan, y tan sólo el 22.9% no percibe ningún tipo de conflicto en los lugares que habitan.

Las familias de los estudiantes se encuentran conformadas de la siguiente forma: el 50% tiene familias tradicionales (padre, madre y hermanos); el 40% tiene familias monoparentales (conformada por un solo padre y hermanos); el 4,2 % tiene familia reconstituidas (con padrastros o madrastras), el 4,2 % están a cargo de familiares de 2° y 3° (abuelos o tíos); y, finalmente, el 2,8% se encuentra constituyendo sus familias (hijo o pareja).

Los estudiantes asisten a prácticas socioculturales diversas como espacios de educación popular, encuentros religiosos, espacios deportivos y artísticos; también existe un 11,4% de los estudiantes que ya han ingresado al mercado laboral asociado principalmente al trabajo informal: ayudantes de latonería, vendedores en tiendas o negocios de familiares, auxiliares domésticos.

3.2 Enfoque metodológico

Para términos de este trabajo, se hizo uso de la investigación educativa, con algunos elementos del enfoque metodológico de investigación social analítico interpretativo, de corte cualitativo; este enfoque según Martínez Mora (2016), tiene el objetivo principal de describir,

comprender y analizar fenómenos sociales. Encontramos la fuerza de este enfoque en su entendimiento de la realidad como una construcción social mediada por relaciones sociales, la cual responde muy bien a nuestro entendimiento del cuerpo como producto de la realidad social.

La investigación educativa está llamada a la acción permanente así que las actividades buscaron desarrollar procesos formativos, de enseñanza y de transformación. Todas las estrategias y actividades de recolección fueron usadas para recoger información acerca de la configuración del cuerpo en la escuela, con el propósito de realizar un proceso formativo con los estudiantes a través de la información recolectada.

Se enmarcó en la investigación cualitativa, pues esta se caracteriza por centrarse en quienes, y lo que se estudia, prestando especial interés a la perspectiva de las estudiantes participantes, a sus particularidades, sentimientos, experiencias, conocimientos y relatos, así mismo, a los contextos y procesos que se dan en la comprensión y reproducción del mundo (Vasilachis, 2007).

En función de la situación de pandemia por la que el mundo está atravesando, el proceso de investigación se desarrolló a través de la virtualidad, haciendo uso de plataformas tales como meet, foros, gmail, canva, Whatsapp entre otros canales de comunicación para llegar a la mayor cantidad de estudiantes, aun así, hubo estudiantes que, por problemas de conectividad y falta de equipos para conectarse, no pudieron hacer parte de algunos talleres y encuentros.

Se centró el análisis en la práctica real, situada y basada en los procesos de interacción en los que participan los estudiantes en conjunto con las investigadoras en espacios de virtualidad, lo que otorgó un panorama de situaciones, acciones, procesos y acontecimientos espontáneos, particularizando el caso, pues es en las prácticas sociales donde se generan e inculcan las

estructuras objetivas, a propósito de la determinación de las prácticas formativas del cuerpo, obteniendo un mayor detalle, contexto y elementos que complejizan el análisis, lo que permitió centrar el análisis en cuatro momentos.

3.3 Diseño metodológico

La investigación se desarrolló en tres fases:

Tabla 1. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia

3.3.1 Fase uno: Para la primera fase de la investigación se diseñaron las siguientes estrategias de investigación, las cuales nos brindaron información pertinente para la resolución de los objetivos específicos de investigación propuestos.

Tabla 2. Fase uno de investigación

FASE UNO DE INVESTIGACION	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS Y ACTIVIDADES		INSTRUMENTOS
RECOLECCIÓN	Caracterizar las prácticas formativas del Colegio Bravo Páez IED que configuran el cuerpo de los estudiantes de un mismo grupo entre los años 2020 y 2021.	Observación participante	R E V I S I Ó N	Diario de campo
		Cuestionario Tu Cuerpo		Cuestionario en Google forms
SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS	Examinar la forma en la que el cuerpo ha sido configurado desde las trayectorias escolares de los estudiantes y su incidencia en sus subjetividades políticas	Taller de Autobiografía	D O C U M E N T A L	Guía del taller y planeación de clase
ANÁLISIS DE DATOS	Evidenciar las posturas y reflexiones que surgen de los estudiantes a partir de la problematización de sus cuerpos y los de sus compañeros, dando cuenta de procesos de subjetivación política.	Taller de Corpografía		Guía del taller y planeación de clase

--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

3.3.2 Fase dos: Luego de aplicados los instrumentos y actividades de recolección de la primera fase, a partir de un análisis inicial de los resultados recolectados en esta fase, se diseñó y desarrolló una propuesta de intervención pedagógica que problematizó el papel del cuerpo en la escuela, en relación a procesos sociales y políticos. Estas técnicas y actividades además de desarrollar la propuesta de intervención se diseñaron para recolectar información que continuará con el proceso de investigación de los objetivos propuestos.

Tabla 3. Fase dos de investigación

FASE DOS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS Y ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS
	Caracterizar las prácticas formativas del colegio Bravo Páez que configuran el cuerpo de los	Entrevista a profundidad con docente	Guía entrevista a docente

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	estudiantes de un mismo grupo entre los años 2020 y 2021.	Taller Ella es, Él es	Guía del Taller
	RECOLECCIÓN DE DATOS E INFORMACIÓN	Examinar la forma en la que el cuerpo ha sido configurado desde las trayectorias escolares de los estudiantes y su incidencia en sus subjetividades políticas.	Taller Presión social: Y tú ¿cómo incides?
Entrevista a profundidad con estudiantes			Guía entrevista a estudiantes
Evidenciar las posturas y reflexiones que surgen de los estudiantes a partir de la problematización de sus cuerpos y los de sus compañeros, dando cuenta de procesos de subjetivación política.		Taller Cuento que rompe los roles de género	Guía del Taller
	Propuesta artística final	Guía Proyecto Final	

Fuente: Elaboración propia

3.3.3 Fase tres: Finalmente, se pasó al análisis de toda la información recolectada en las dos fases anteriores, para esto se diseñó una matriz de análisis en Excel, en la cual organizamos la información recolectada a través de las categorías de análisis propuestas en el marco teórico. Esto nos permitió centrar el análisis de los resultados en los autores y propuestas teóricas que se habían seleccionado con anterioridad y también nos impulsó a la búsqueda de nueva información y autores que nos fortalecieron en el análisis de categorías emergentes.

A partir de esta matriz logramos codificar la información recolectada por el nombre del taller, el estudiante, grado y género. Todo esto para su posterior uso a través de citas textuales en este documento.

3.4 Estrategias de investigación

Según Martínez Mora (2016), las estrategias metodológicas de investigación social aportan a la complejización y construcción del problema u objeto de estudio, por lo que aquellas que se utilicen en la investigación permitirán desarrollar los objetivos propuestos en el trabajo. Las siguientes estrategias aquí descritas se desarrollaron en la primera y segunda fase de la investigación.

3.4.1 Fase uno: En la primera fase de investigación se utilizaron cinco estrategias de investigación que permitieron el cumplimiento de los objetivos específicos, los cuales delimitaron el entendimiento de la configuración del cuerpo a través de las prácticas formativas.

El relato y la voz de los y las estudiantes fue un factor clave en las fases de recolección de información, pues a través de este proceso se fortalece la propia identidad; y al ser relato autobiográfico de su trayectoria escolar, se llegan a visibilizar una serie de experiencias y acontecimientos que han sido claves para entender quiénes son ahora, pues es la forma en que la construcción de las representaciones del cuerpo se une a la información a la que el estudiante tiene acceso, en relación con las formas de intercambio con la realidad social.

Al comprender que el habitus, se conforma por la manera en la que el agente se apropia de la realidad social, las representaciones juegan un papel determinante en la conformación de este habitus, pues constituyen los modos en los que el agente se construye, a la vez que esa misma

realidad marca el contenido de esas representaciones. Esta reconstrucción supone una conexión entre acontecimientos del pasado y del presente. Estos datos se obtuvieron de la siguiente manera:

Planteando la escuela como un campo en el que converge un entramado de distintos capitales (simbólicos y económicos), se buscó en un primer momento caracterizar las prácticas formativas del Colegio Bravo Páez IED que configuran el cuerpo de los estudiantes, para esto se utilizó la revisión documental del Manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional y la observación participante, la cual permitió a través de la construcción de un diario de campo, observar las acciones y prácticas de los estudiantes y el docente en el escenario formativo virtual, evidenciando que en este escenario conviven diversos discursos, reflexiones y propuestas acerca del cuerpo.

Para examinar la forma en la que el cuerpo ha sido configurado desde las trayectorias escolares de los estudiantes y su incidencia en sus subjetividades políticas, se utilizaron tres estrategias: la técnica de revisión documental, que permitió obtener información acerca de las posturas institucionales; enmarcadas en documentos oficiales, un cuestionario de Google Forms que nos permitió caracterizar la población dentro de la institución y un taller de autobiografía, diseñado para reconocer las trayectorias de los estudiantes y cómo pese a tener similares condiciones de clases sus manifestaciones corporales han variado dando cuenta de procesos subjetivos-reflexivos fruto de esta relación.

Para el taller de autobiografía se les pidió realizar un video en el que explicaran en una línea de tiempo sus transformaciones y demás cambios corporales a través de los años escolares, la

representación de sí mismos en las imágenes hizo que sus relatos se dotaran de una relativa justificación, ya que, al relatar acompañados de las imágenes, pudimos entender la relación del por qué viste, se ve, o es así con las dinámicas escolares. Esto llevó a que los y las estudiantes dieran profundidad a diferentes acciones, acontecimientos o personas que les han rodeado en su vida escolar, visibilizando así a algunos actores y prácticas sociales que tuvieron participación en estas transformaciones corporales.

Por último, para evidenciar las posturas y reflexiones que surgen de los estudiantes a partir de la problematización de sus cuerpos y los de sus compañeros, dando cuenta de procesos de subjetivación política, se diseñó un taller que fue desarrollado en un encuentro virtual, este taller consistió en la realización de dos cartografías corporales en las que los estudiantes reflexionaron y problematizaron sus cuerpos en la institución y fuera de ella, para esto se les pidió centrar esta reflexión en siete aspectos corporales: los sentimientos, los pensamientos, las acciones, las relaciones, la estética, la sexualidad y la higiene. Los estudiantes relataron a través de estas cartografías las diferencias que existen en estos aspectos cuando se encuentran en la escuela y por fuera de ella. Esta información fue enriquecida con la propuesta de intervención pedagógica desarrollada luego de la recolección de los datos.

Todas estas estrategias fueron creadas en un primer momento, con la intención de operacionalizar los aportes teóricos planteados, que buscó determinar la manera en la que la escuela genera procesos de formación corporal que configura el cuerpo de los estudiantes, y en un segundo momento, con la intención de enriquecer la discusión acerca de la configuración del cuerpo en el escenario escolar; los aportes de los relatos y narrativas de las y los estudiantes nos han permitido identificar tópicos temáticos, además de ver cómo las prácticas estructurales o

institucionales para el caso se desenvuelven o particularizan en cada uno de los y las estudiantes.

3.4.2 Fase dos: Los resultados obtenidos a través de las diversas estrategias utilizadas, fueron la base para la construcción de una Propuesta de Intervención Pedagógica bajo las reflexiones de la pedagogía crítica. Nos enfocamos en las reflexiones planteadas desde la educación problematizadora de Paulo Freire (2005), articulada con el diseño de talleres y sesiones a través de la problematización de la realidad corporal de los estudiantes en la escuela desde un universo temático construido para ello, lo que nutrido con la perspectiva teórica ya mencionada, instituye un lugar desde el que los agentes se pueden agenciar en el campo social, movilizándolo y dinamizando las expresiones políticas a propósito del cuerpo.

Esta propuesta de intervención pedagógica buscó: Primero, apoyar el proceso investigativo en curso, al permitir rastrear el cuerpo como un asunto de reflexión central en la escuela recabando más información para la investigación y la resolución de los objetivos específicos, situando al cuerpo en el proceso de enseñanza aprendizaje, al mediar los conocimientos y acciones de los estudiantes, en un proceso de reconocimiento de sus percepciones corporales y sus realidades corporales. Y segundo, realizar un aporte de formación donde a través de la observación de la realidad corporal de los estudiantes (sus prácticas y resistencias) se puedan reflexionar las prácticas sociales que configuran estas realidades.

En esta fase se aplicaron cuatro talleres con los estudiantes: “taller ella es, él es”, “taller presión social: y tú ¿cómo incides?”, “taller de cuento que rompe los roles de género” y un proyecto final que consistió en una propuesta artística por parte de los estudiantes. Todos estos talleres estuvieron mediados por las clases sincrónicas a través de la plataforma Meet, por lo que estos se

trabajaron a partir de las temáticas que estábamos exponiendo en torno al género, la presión social sobre el cuerpo y el cuerpo en la sociedad.

También en esta fase, se realizó la entrevista a profundidad a un docente y a diez estudiantes. La entrevista a profundidad realizada al docente permitió dar una mirada a las prácticas formativas que configuran el cuerpo de los estudiantes desde la posición de un agente institucional, así como sus reflexiones acerca de la concepción de lo corporal en la escuela. Lo que evidencia la importancia de los agentes escolares en la reproducción o el cuestionamiento de las prácticas formativas escolares.

Y, la entrevista a profundidad realizada a los diez estudiantes favoreció una conversación más íntima, que desarrolló un ambiente de comodidad con los estudiantes entrevistados, posibilitando así un diálogo, en el que los estos dieron cuenta de sus reflexiones y conocimientos acerca de cómo se ha tratado el cuerpo en la escuela. La entrevista estuvo dividida en ejes que nos permitieron situar el cuerpo en los diversos espacios y campos en los que se desarrolla en la escuela: las prácticas formativas, la estética, el movimiento, la diferenciación, la disposición, la salud y, por último, la sexualidad.

CAPÍTULO IV. LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS QUE CONFIGURAN LA CORPOREIDAD

Este capítulo se construyó a partir de la caracterización de las prácticas formativas encontradas en el Colegio Bravo Páez, esta caracterización se realizó con un grupo de estudiantes entre el año 2020 y 2021 la cual da cuenta de la forma en que las prácticas formativas de la institución configuran el cuerpo de los mismos. El capítulo está dividido en las cuatro prácticas formativas del cuerpo encontradas en la institución.

Los resultados que se encuentran sistematizados en este capítulo se obtuvieron a partir de la entrevista a profundidad realizada al docente Geovanny Rivera, encargado del área de Ciencias Sociales, la revisión documental del Manual de Convivencia de la Institución y la observación participante en donde se lograron evidenciar elementos que responden a un posicionamiento del agente frente a las diversas prácticas formativas, es decir frente a la escuela y frente a los discursos que circulan en ella.

Así mismo, los diferentes relatos y narrativas sobre el cuerpo de los estudiantes recogidos en los diferentes talleres y clases permitieron tipificar las prácticas formativas, intencionales o no intencionales, que tienen repercusiones en la constitución del cuerpo de los y sujetos, por lo que en el caso de Colegio Bravo Páez (IED) se identificaron cuatro prácticas, en primer lugar; las *prácticas institucionales* entendidas como todas aquellas ejercidas por la institucionalidad, normas, pautas y reglamentos que rigen la escuela. En segundo lugar; las *prácticas pedagógicas* como aquellas que se dan en la relación entre docentes y estudiantes. En tercer lugar; las *prácticas co-formativas* que son aquellas que se dan entre estudiantes. Y finalmente las *prácticas*

formativas extraescolares que son aquellas que se dan fuera de la escuela pero que repercuten en esta.

4.1 Prácticas formativas institucionales

El acercamiento a documentos institucionales puede evidenciar las formas en las que se concibe y regula el cuerpo, por lo que aquí nos centraremos en analizar el Manual de Convivencia, entendiendo que es este, en donde se encuentran los principios, normas, procedimientos y acuerdos que van a regular la convivencia escolar. Con el fin de generar un análisis entre documentos y estudiantes se pretende tener un diálogo con los sentires de estudiantes tomando como base el taller de corpografías desarrollado durante el año 2020 con estudiantes de noveno.

La institución educativa se encarga de reproducir la cultura, la estructura social y económica, a través de un conjunto de procesos de socialización que circulan entre la comunidad educativa, en este sentido, existen mecanismos que actúan en pro de unir a los estudiantes en una identidad homogénea que totaliza a los sujetos según la estrategia de clase. La revisión del manual de convivencia tuvo como eje transversal de análisis, la comprensión que la institución tiene del cuerpo de los estudiantes, para esto se tuvo en cuenta el perfil del estudiante, la norma -derechos y deberes-, la tipificación de la sanción y finalmente los mecanismos de participación. En cuanto a la estructura del manual de convivencia se divide en 10 apartados: 1. El horizonte institucional, 2. De las relaciones de los estudiantes con la comunidad educativa, 3. Padres de familia o acudiente, 4. Prevención, atención y seguimiento a situaciones de conflicto, 5. Gobierno escolar, 6. Instancias de participación, 7. Rutas de atención integral para la convivencia escolar, 8.

Sistema de información y comunicación, 9. Prestación de servicios y 10. Sistema institucional de evaluación.

En el horizonte institucional se plantea desde el contexto del Colegio Bravo Páez, este cuenta con misión, visión, objetivos y comunidad educativa donde se va hablar del estudiante, aquí se caracteriza al estudiante no solo a nivel personal, moral, intelectual, sino también se presentan unas características a nivel físico: aquí se busca que el estudiante desarrolle habilidades para un sano esparcimiento y recreación y un pleno desarrollo de sus capacidades físicas; a nivel estético: se busca un estudiante que comprenda el concepto de identidad, que tenga carácter y promueva un claro ejemplo de moral, dignidad y respeto por sí mismo y por su cuerpo entendiendo que es digno, que desde la estética se dignifique y se proteja su integridad física, emocional, psicológica y de convivencia (Manual de convivencia institucional, Colegio Bravo Páez IED, 2019). Conceptos como dignidad, identidad y la construcción de la misma, llegan a ser frágiles pues estos nunca son desarrollados.

Adicionalmente en el apartado de las relaciones de los estudiantes con la comunidad educativa se van a exponer los derechos y deberes de los estudiantes, aquí se presentan los deberes en los que se enmarca desde cómo movilizarse por los lugares comunes de la institución “caminando”, qué objetos pueden portar los estudiantes “evitando el porte de objetos que no promuevan la actividad pedagógica y faciliten fines de distracción o hurto”, hasta cómo expresar las manifestaciones de afecto que para el caso se deben evitar en exceso.

En este apartado del manual de convivencia se contempla el artículo 87 de la Ley 115, donde se presentan las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los

derechos humanos sexuales y reproductivos en la institución educativa. Los acuerdos y pautas que deben tener todos los miembros de la comunidad educativa para garantizar la convivencia escolar. En este ámbito el manual expone algunas pautas de higiene y presentación personal, añadiendo desde la forma en la que se debe llevar el cabello, hasta el color que deben llevar los accesorios. Pese a que en la ley se menciona de manera explícita que las instituciones educativas deben promocionar y crear planes de acción para el acompañamiento de los derechos sexuales y reproductivos no se nombran más allá del reconocimiento de las etapas de desarrollo del cuerpo, sin ahondar en las vías o programas.

En el taller Corpografía el 60% de los estudiantes expresaron sentimientos negativos frente a su apariencia y sus pensamientos dentro del colegio *“tengo que seguir una ropa que no me gusta y es fea”* (E8 [M] Corpografía, 2020), *“tengo que cumplir normas que no me gustan”* (E8 [M] Corpografía, 2020), en este sentido la institución, usa mecanismos como quitar, decomisar, o sancionar a los estudiantes que no sigan una apariencia determina, así el cuerpo alimenta las percepciones negativas y de indiferencia frente a la norma al no ser socializada con él, ya que no solo es el posicionamiento de un poder que les regula, sino también como aquella que corrige y sanciona aquellas acciones que no sean apropiadas para el espacio, sin considerar si estas son satisfactorias para estos. (Blanco, Acosta y Guzmán, 2019)

El acercamiento realizado con los estudiantes tuvo como propósito examinar la forma en la que el cuerpo ha sido configurado desde las posturas institucionales para lo que se les solicitó realizar dos siluetas donde se ubicaran las emociones, estéticas, modificaciones y acciones que tienen en la escuela y fuera de ella.

Algunos comentarios de los estudiantes frente al ámbito estético fueron sobre accesorios y modificaciones al uniforme “*Mi chaqueta de la sudadera tiene capota*” (E9 [F] Cuestionario Tu Cuerpo, 2020), “*tengo entubado el pantalón de la sudadera*” (E9 [M] Corpografía, 2020) “*Me gustan las candongas*” (E3 [F] Cuestionario Tu Cuerpo, 2020). Así mismo, en la encuesta escrita “tu cuerpo” realizada con el fin de caracterizar el cuerpo en la escuela, el 43% de los 41 encuestados dijo que usaba accesorios diferentes a los permitidos. La personalización de los uniformes llega a ser una expresión de individualidad y resistencia desde la corporeidad, frente a unos códigos de vestir que regulan la apariencia en la trayectoria escolar, pero que también están en disputa con las estructuras generadoras como el mercado, los medios de comunicación y la agencia misma de los estudiantes.

Así, el uso del uniforme que para la institución “es expresión de identidad (...) e igualdad entre los estudiantes.” (Manual de convivencia institucional, Colegio Bravo Páez .2019), tiene implicaciones a nivel simbólico y social pues, se parte de una igualdad basada en la represión de la diferencia, el ocultamiento de las desigualdades, el reforzamiento de prácticas de conducta y género. Esto en el campo educativo es motivo de luchas por la construcción de la realidad, pues las sanciones son constantes como mencionan los estudiantes “*Muchas veces cualquier cosa que uno se lleve fuera del uniforme o a parte de él, no (sic) lo decomisan*” (E5 [F] Cuestionario Tu Cuerpo, 2020), otros estudiantes dijeron “*No me dejaron entrar a una evaluación porque yo me llevé educación física [sic] cuando tocaba diario*” (E4 [M] Entrevista, 2020), “*¿tengo problemas con algunos profesores? sí tengo problemas, (...) pero el uniforme de educación física no, no me gusta la camiseta entonces me llevo camisa normal.*”(E4 [M] Entrevista, 2020). La sanción varía desde el quitar los objetos hasta la sanción sobre el cuerpo mismo como lo es la

exclusión -pues no pueden participar de clase como educación física, o el llegar con retardos que implica no entrar a la primera hora de clase-.

Estas sanciones buscan contribuir a la interiorización de los individuos en el mundo social, en la búsqueda por la regulación de su cuerpo y apariencia. No obstante las prácticas sancionatorias aprendidas y aprehendidas socialmente -como la exclusión, la discriminación por el uso de ciertos objetos- si se quieren llegan a ser reproducidas por los mismos estudiantes con sus pares, una estudiante mencionó *“solo por encajar hacia cosas que no me gustaban”* y añade *“me gusta el anime y el Otaku pero no lo dije no quedar mal”* (E13 [F], Autobiografía gráfica, 2020), entonces los estudiantes legitiman estrategias de control inconscientemente, cuando excluyen o invalidan a los otros por verse o hacer determinadas cosas.

Frente a la clasificación y construcción de la realidad, la escuela ha marcado diferencias desde la clasificación del cuerpo con el uniforme, uso del cabello, maquillaje, entre otras, pues pese a hablar de una igualdad, se parte de una visión y división que conducen a clasificar todas las prácticas según unas distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino.

Para las estudiantes la falda se presenta como un limitante para algunas actividades relacionadas con el libre esparcimiento, el juego. Al respecto, en un cuestionario realizado algunas exponían: *“cuando las niñas usamos falda no podemos hacer mucho porque se levanta la falda”* (E37 [F] Cuestionario Tu Cuerpo, 2020, *“la jardinera lo limita a uno para hacer deporte”* (E17 [F] Cuestionario Tu Cuerpo, 2020), *“se nos puede alzar la falda”* (E33 [F] Cuestionario Tu Cuerpo, 2020), *“cuando las niñas tenemos falda no podemos subir las piernas o algo así”* (E14 [F] Cuestionario Tu Cuerpo, 2020).

Estas clasificaciones tienen fuertes implicaciones simbólicas entendiendo que “La escuela es la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu & Passeron, 1995), no solamente en términos de contenidos curriculares, sino en aquellas prácticas formativas indirectas, la separación de los cuerpos de las niñas, de los niños, las primeras infancias, de los jóvenes, los adultos, cada uno diferenciado en vestido, tiempos y lugares, que por supuesto tienen un sentido en la construcción de roles en el campo social.

Ahora bien, la importancia de pensar el manual de convivencia como un documento de participación de los padres de familia, directivas, maestros, estudiantes y la comunidad educativa en general, es un elemento primordial, pues pese a estar apegado a la norma, las sentencias de la corte y la ley general de educación, no se visibilizan procesos de formación pedagógica que permitan una agencia del estudiante.

4.2 Prácticas formativas pedagógicas

Para Bourdieu & Passeron (1995), toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en tanto que logra imponer significaciones y disimular las relaciones de fuerza que existen entre los actores involucrados, planteando su efecto de reproducción en una relación de comunicación y no de fuerza.

El docente, según estos autores, es un agente de inculcación autorizado para imponer y controlar sus imposiciones mediante sanciones, siendo consciente de su autoridad pedagógica y de la violencia simbólica de la escuela de la que puede llegar a ser reproductor. A propósito, un docente nos comentaba: *“la escuela a veces no está a la altura, la escuela es bastante violenta,*

uno cree que como padre puede enviar a sus hijos allá para que estén bien cuidados, para que se formen, pero muchas veces está minado de montones de violencia que viene desde estructural, desde la misma institucionalidad y obviamente nosotros como profes pues muchas veces somos violentos frente a eso” (D2 [M] Entrevista, 2020).

Siguiendo esto, definimos a las prácticas formativas pedagógicas como aquellas que son impartidas por docentes, en función de representantes de la autoridad pedagógica otorgada por la institución. Estas se encuentran intermediadas por la acción pedagógica, centrándose inicialmente en una relación comunicativa entre los actores escolares y luego en la inculcación por la cual los docentes pretenden imponer sentidos que, en este caso, forman y configuran los cuerpos.

A través del taller de Corpografía realizado con los estudiantes, se pudo observar que los docentes en la institución escolar ejercen diversos roles; por una parte, son los encargados de organizar y transmitir los saberes escolares; por otra, son actores que desarrollan las prácticas formativas institucionales a través de mecanismos como el castigo y la recompensa, mecanismos que son mucho más productivos al ser ejercidos por estos, ya que mantienen una relación más cercana con los estudiantes, que no mantienen otros miembros de la institución.

Los docentes en la institución escolar, entonces, se convierten en un agente autorizado a imponer la norma. Al ser los representantes de la autoridad pedagógica la institución les brinda la potestad de ser un representante de esta en el aula, por lo que aparte de ser los encargados de formar a los estudiantes a partir de los contenidos pedagógicos acordados por la academia, también se encargan de vigilar y hacer que se cumplan las normas institucionales.

En relación a esto (según el taller de Corpografía) el 26,6% de los estudiantes se sienten prevenidos y molestos hacia el papel de vigilante que adopta el docente, ya que estos cumplen el papel de corregirlos y sancionarlos, lo que construye en los estudiantes significaciones y apreciaciones negativas de los docentes, que se manifiestan en la poca comunicación y relacionamiento que suelen tener con estos: *“Con mis profesores soy más tímida, me da pena dialogar con algunos”* (E4 [F] Corpografía, 2020), *“Con los profes soy muy seria, no me gusta cómo relacionar con ellos, no hay la confianza”* (E14 [F] Corpografía, 2020), *“Pues con mis compañeros, pues soy como ¿cómo te digo? como algo más divertida, en cambio con los profesores soy muy seria”* (E14 [F] Corpografía, 2020).

Pero al tener un papel doble en la institución (el de vigilante y el de formador), también existe un 26,6% de estudiantes³ quienes centran su vista en el docente como educador y formador, obviando su labor como vigilante, por lo que las significaciones construidas se manifiestan en sentimientos positivos (de confianza, admiración y aprecio): *“La verdad me llevo bien con ellos, a algunos los siento como amigos, no sé si me hago entender, pero a algunos les tengo gran aprecio y admiración.”* (E6 [F] Corpografía, 2020), *“En el colegio el diálogo es bueno con los profes, tenemos confianza y si pasa algo malo les decimos”* (E13 [F] Corpografía, 2020).

Estas significaciones hacia los docentes, pueden verse reforzadas por la manera en la que el docente ejerce la norma, ya que, al estar estas prácticas formativas enmarcadas en la relación comunicativa de los profesores y los estudiantes, los docentes pueden reproducir y mantener o no las normas de la institución, según sea la relación que mantengan con los estudiantes.

³ El porcentaje restante de los estudiantes que participaron en el taller de Corpografía no se refirieron a su relación con los docentes.

Centrándonos en la relación que puedan tener el docente con los estudiantes nos enfocamos en el caso particular de una estudiante que nos relataba que un docente pasó por alto castigarla al incumplir una norma de vestimenta dentro de la institución, ya que lo conocía desde antes: *“Pero pues a mí como el profesor ya me distinguía hace mucho entonces me decía solo “Paula quítasela” y ya y yo le decía bueno, pero a otras sí se las quitaba, se las decomisaba”* (E7 [F] Entrevista, 2020).

Y el caso de la misma estudiante que sí debió cumplir con los castigos, ya que no existía una relación de amistad con otra docente: *“Yo como me delinee los ojos, había una profesora que me molestaba bastante por eso y por los aretes, yo uso candongas demasiado grandes entonces también por eso, me las hacía quitar, algunas veces me las quitaba, pues, aunque yo no me dejaba”* (E7 [F] Entrevista, 2020).

El ejercer o no ejercer la norma por parte de los docentes, en ocasiones también depende del género de los estudiantes, traemos a colación el relato de un estudiante hombre quien planteó que los docentes eran más permisivos con el tiempo de entrega de los trabajos con las estudiantes mujeres: *“Pues a los hombres, pues un poquito como más estrictos, pues ya que somos hombres ¿no? entonces como que algunos docentes si nos hablan más firme y nos dicen las cosas y todo eso y pues allá algunos profesores como que con las niñas son más fáciles a la hora de entregar los trabajos le dan un poquito más de tiempo, no todos, pero sí algunos”* (E3 [M] Entrevista, 2020).

En conclusión, las normas se ejercen por los docentes a partir de un trato diferencial, lo que refuerza, primero; la tensión que existe hacia la norma por parte de los estudiantes y la falta de

confianza que tienen hacia esta y segundo; la percepción negativa que tienen los estudiantes hacia estos: *“La relación con los docentes son malas (sic) ya que ellos imponen todo y a mí no me gusta”* (E8 [M] Corpografía, 2020).

A partir de estas significaciones construidas en la relación pedagógica con el docente, los estudiantes asumen ciertos comportamientos y actitudes, lo que permite ver que el cuerpo asume posiciones distintas frente a la diversidad de actores que habitan la escuela, dependiendo de la forma en la que se relacionen con ellos y la presión que ejerzan, según el poder que posean dentro de la institución. Resaltando que la emocionalidad y el comportamiento también son categorías importantes en el análisis de la configuración del cuerpo en la escuela.

Los estudiantes asumen actitudes de resistencia o de docilidad frente a la autoridad del docente y de la institución, que se enmarcan principalmente en aspectos estéticos y convivenciales, estas fueron reconocidas por algunos docentes en los encuentros de diálogo concertados: *“Más allá de lo que algunos profesores podamos pensar, contradiciendo ese Manual de Convivencia, creo que en los estudiantes existe un proceso de resistencia, en algunos existe procesos de sumisión ¿sí? Digamos que esos procesos de resistencia, pues muchas veces están enmarcados por ir en contra de lo establecido en la escuela ¿no? y pues hay algunos que sí están en medio de lo que yo llamo sumisión de ir bien vestiditos”* (D2 [M] Entrevista, 2020).

Los estudiantes responden a las prácticas formativas pedagógicas, enmarcadas en las relaciones con los docentes configurando sus cuerpos, esto da como resultado diferentes formas de adaptación del cuerpo en el espacio escolar: el cuerpo alienado que acata las normas institucionales para evitar el castigo y que pierde su identidad individual para involucrarse en una

identidad colectiva que no critica, el cuerpo que resiste a las normas institucionales y que critica la norma y no confía en ella, y el cuerpo mutable quien no confía en la norma pero que acata las normas para evitar el castigo.

Esto visibiliza la capacidad que tiene el cuerpo en la institución, de asumir ciertos roles y prácticas con el fin de evitar el castigo y demás repercusiones por parte del docente y en grandes rasgos, por parte de la institución y la importancia que tienen los docentes en este proceso de configuración corporal. En conclusión, los estudiantes configuran sus cuerpos en el espacio escolar de diversas formas; dependiendo de la relación con los docentes, quienes representan la norma en el aula, pueden asumir diversas posiciones: de docilidad, adaptación o resistencia, podríamos decir que el cuerpo de los estudiantes se asemeja a un camaleón que cambia, dependiendo de la relación con la autoridad pedagógica del docente.

4.3 Prácticas co-formativas

Al pensarse las prácticas formativas enmarcadas en la relación entre pares (compañeros), pudimos observar a través del taller de autobiografía gráfica, que en la configuración del cuerpo se hacen más relevantes algunas de las prácticas que se dan entre estudiantes que en las prácticas formativas enmarcadas en lo institucional y lo pedagógico; es así como las visiones de mundo, enmarcadas en los procesos subjetivos y de pensamiento de los estudiantes, que plantean lo que el cuerpo debería ser, ejerce una presión mucho más directa que los procesos formativos de los mismos.

Al encontrarse los estudiantes en un campo socializador como la escuela, en el que se relacionan los habitus y las percepciones de cómo deberían ser los otros y sus cuerpos; se presentan disputas

por la configuración del cuerpo dada por los estudiantes hacia sus pares, por los procesos de las estructuras objetivas, institución educativa, mercado, medios de comunicación y la familia.

Al indagar por las trayectorias de los estudiantes se puede comprender cómo pese a ser agentes con condiciones y posiciones de clase similares según los datos recabados en la caracterización de la población, estos llegan a tener percepciones, pensamientos y acciones diferentes frente a sus prácticas. En el taller de Autobiografía gráfica en el que se obtuvieron 16 relatos en los que se les solicitó a los estudiantes hablar e ilustrar mediante fotografías su vida escolar, los cambios y transformaciones que habían tenido con el paso del tiempo. Se llegan a ver las adaptaciones de sus cuerpos frente a los contextos.

En los primeros años de escolaridad se pueden evidenciar regularidades, en el caso de las estudiantes el aspecto estético es regulado por el entorno familiar con unas características determinadas por el género, estas serán reforzadas o modificadas según se requiera por la institución educativa y el grupo de pares, es así se puede visibilizar que los primeros acercamientos a la escuela en el relacionamiento de pares es un proceso violento en el que el matoneo y las burlas son prácticas constantes e intencionales por aspectos relacionados con lo físico. “Me molestaban porque tenía los dientes saliditos”, “era gordita”, “era muy delgada”, calificativos acompañados de violencia física para las estudiantes, en el caso de una estudiante narra cómo era encerrada en el baño por sus compañeras o en otros casos fueron excluidas, lo que causa inseguridades sobre el reconocimiento del cuerpo mismo - como algo que se debe ocultar o modelar- estos sucesos traen implicaciones en el desarrollo de las estudiantes a medida que se van desarrollando, algunas buscan acoplarse y acoplar sus cuerpo a los normados (es decir

aquellos que la sociedad de consumo muestra como bellos), pero en otros casos se tiende a ocultar los mismos.

Sin embargo, las prácticas violentas se van modificando para ser más sutiles, pues socialmente se busca una aprobación, por ejemplo: acciones como encerrar a una compañera en el baño para gritarla o descalificar su aspecto físico. Los agentes en el campo social y específicamente en los encuentros mediante sus prácticas sociales realizan invenciones e innovaciones en su lenguaje, corporalidad y símbolos, para excluir de distintas formas.

Para el caso de los estudiantes –hombres- se puede apreciar que sus relatos no se enfocan en los conflictos con sus sentires o emociones, más bien se centran en los sucesos y descriptivo “era bajito, tenía el cabello cortico” (E2, [m], Autobiografía gráfica, 2020), a medida que los hombres van creciendo la cultura patriarcal, invalida su desarrollo emocional esto podría explicar por qué estos temas no son tocados por ellos. La niñez es una etapa en la que los adultos se van a encargar de modificar pautas de expresión legítima de conductas y sentimientos entre hombres.

Una estudiante comentó *"Cuando estaba en primaria teníamos un compañero que no era como, que se comportara como los demás niños y pues en un momento todos los decíamos que era gay (...) era muy sensible y pues ya en un momento dijimos que ya estaba mal"* (E6 [F] Entrevista, 2020). Esto visibiliza como se castiga la emocionalidad en el varón, pues quienes no adecúen a la norma masculina, pero también a los estudiantes que no participaban de los juegos violentos como se cuenta a continuación: *"a él no le gustaba pues estar con los niños que, porque eran muy bruscos y que yo no sé qué, entonces pues él se la pasaba con las niñas y pues nadie le decía nada, pero si los compañeros si lo molestaban."* (E10 [F] Entrevista, 2020)

Para Berger y Luckmann (2003), La vida cotidiana contiene esquemas de tipificaciones con los que se aprehende al otro, es decir que la realidad de la vida cotidiana se mantiene a través de un proceso intersubjetivo que mantiene e impone tipificaciones de los sujetos, tipificaciones que son reproducidas y aprendidas desde los diversos discursos que se mueven en la realidad objetiva. Yo aprehendo al otro de manera tipificada y el otro me aprehende a mí de la misma manera.

Al construir estas tipificaciones desde lo que han visto y percibido a través de la realidad objetiva: los medios, lo que las diversas instituciones enmarcan como “saludable”, “bueno” o “normal”, y los demás discursos y lenguajes que habitan la realidad social, los estudiantes actúan como agentes que mantienen la misma realidad que se vive fuera de la institución, en el aula, haciendo de este espacio una extensión de la realidad social. A través de la burla y el señalamiento los estudiantes mantienen y reproducen las tipificaciones aprendidas:

“Pues, ósea (sic) a mí personalmente me gusta más ver videos en YouTube, más que televisión y pues siempre se burlan, o bueno no siempre, sino que, hay algunos que se burlan por eso, que me la paso es ahí y como que es raro que no, no lo ven bien, sino como que es más como (sic) televisión que eso y no sé, y pues casi nunca hablo de lo que veo, porque ahí sí ya algunos me la montarían.” (E1 [M] Entrevista, 2020)

La configuración del cuerpo desde la presión ejercida por los pares es más perceptible, los estudiantes cambian sus hábitos alimenticios, sus vestimentas y sus gustos para evitar el rechazo y el maltrato de los otros, acomodando y transformando sus cuerpos para el otro, para la sociedad.

4.4 Prácticas formativas extraescolares:

Según McLaren (2005), la institución escolar se caracteriza por ser un escenario de reproducción social, en donde se perpetúan relaciones sociales que son necesarias para sostener relaciones económicas y de clase, es decir, que la escuela es una empresa política y cultural en donde habitan procesos sociales que mantienen las dinámicas que se dan en la vida social. Al ser la institución escolar importante para el desarrollo y la reproducción del entramado social, se encuentra relacionada con las prácticas sociales y en este caso formativas que se llevan fuera de esta.

Según este autor, los teóricos de la educación crítica han planteado las escuelas como “arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación” (McLaren, 2005, p. 256). Siguiendo esta idea, en el caso de la configuración corporal de los estudiantes, estas diversas formas son claves, ya que en ellas se hallan también ideas estéticas y simbólicas, que reproducen tipos de cuerpos femeninos y masculinos, formas de cuidado y transformación corporal, entre otros discursos estéticos y simbólicos que habitan la vida social y por lo tanto la escuela.

Los medios masivos de comunicación, las redes sociales, las instituciones; como la familia y la iglesia, poseen y reproducen discursos estéticos del cuerpo que pretenden formarlo y configurarlo de una forma específica: cómo debería ser y cómo se debería comportar, enfocándose principalmente en las prohibiciones; en una dualidad entre lo “normal y lo anormal” y lo “saludable y no saludable”. Por lo que, al ser la escuela el sitio donde convergen diversas formas sociales, se convierte en la cuna en donde estas prácticas formativas corporales encuentran asidero, manteniéndolas, reproduciéndolas o negándolas según les funcione en la construcción corporal del estudiante que desean formar.

Los estudiantes ocupan su tiempo fuera de la escuela en una gran cantidad de actividades, ya sea en actividades de ocio; como ver la televisión, escuchar música, jugar a los videojuegos, pasar tiempo en las redes sociales o en actividades de cuidado; como la actividad laboral, el cuidado de hermanos u otros familiares. Todas estas actividades se encuentran relacionadas con alguna organización o institución que se encarga de formar al sujeto extra escolarmente; la familia, el lugar de trabajo, las redes sociales, etc., en todas estas, los jóvenes encuentran ideas acerca de cómo deberían ser los cuerpos estéticamente, socialmente y sexualmente hablando: “*me gusta mucho vestirme tipo como se arreglaban en los 80, me refiero a como ese tipo de estilo, no tan literal*” (E6 [F] Corpografía, 2020)

Definimos entonces las prácticas formativas extraescolares como aquellas que se dan por fuera de la escuela y que se reproducen y repercuten en esta, se encuentran en los discursos de los medios masivos de información y comunicación, y en los discursos teóricos, políticos, y sociales. Las instituciones primarias de estos discursos son la Iglesia, el Estado, los intelectuales, la familia y otras organizaciones sociales del entramado social.

A propósito de los discursos de los medios masivos, para Thompson (1998), en la actualidad el proceso de configuración del yo se nutre progresivamente de materiales simbólicos que provienen de dos fuentes principales; los recursos propios, producto de las experiencias propias y los recursos mediáticos que provienen de los media. Este autor plantea que con el desarrollo de las sociedades modernas el proceso de conformación identitaria se convirtió en un proceso más reflexivo e indefinido, ya que, al tener acceso, a través de la media a conocimientos globales, los individuos configuran su identidad dependiendo de los intereses que tengan.

El que la formación del yo parta de procesos mediáticos tiene algunas consecuencias negativas según Thompson (1998): primero; la capacidad que tienen los media de transmitir mensajes ideológicos que buscan establecer y mantener relaciones de dominación, segundo; que entre mayor sea la adquisición de formas simbólicas que se encuentran en los media, mayor será la dependencia a estos sistemas mediáticos, sistemas que escapan al control de los sujetos, tercero; un efecto desorientador por la sobrecarga simbólica de los media, ya que existen innumerables narrativas de formación del yo, cuarto y último; la absorción del yo en los media, que se da cuando los sujetos confían fundamentalmente en los medios simbólicos mediáticos al vincularse con ellos emocionalmente.

Al indagar por la configuración del cuerpo de los estudiantes, las prácticas formativas extraescolares salieron a relucir en el relato de los estudiantes como una base importante sobre la cual se posan formas corporales de ser y de verse en la escuela. Es así como, por ejemplo, los discursos acerca del tratamiento diferenciado según el género, que habitan en instituciones formativas como la familia, la iglesia y los medios, se reproducen en la institución escolar y se mantienen como normales dentro de ella; los estudiantes normalizan ciertos tratamientos diferenciados por parte de los docentes y directivos porque fuera de la escuela aprehendieron que los hombres y mujeres se comportan y reciben tratos diferenciados: *“Hay como un favoritismo hacia las chicas porque a los hombres siempre nos tienen como una percepción de que somos más rudos, más rebeldes, cómo (sic) menos aplicados y pues las chicas sí son como las consentidas, las que ayudan y las que hacen”* (E1 [M] Entrevista, 2020).

Siguiendo esto, pudimos observar que las ideas y discursos acerca del “cuerpo sano” que son promulgadas principalmente por instituciones de salud o instituciones que se especializan en la

transformación corporal también son replicadas en la escuela, especialmente desde la clase de educación física. Cuando se les preguntó a los estudiantes acerca del significado de un cuerpo sano y de si poseían o no un cuerpo sano, las respuestas de los estudiantes se relacionaban con el comer bien, el hacer ejercicio, el dormir bien, el tener una mentalidad sana y el no consumir drogas

“Pues que te digo yo, pues que sí, si lo tengo, creería yo porque mantengo mi aseo personal, me gusta mantenerlo, eh, me gusta bañarme todos los días, eh, siempre hago media hora una hora ejercicio, pues no así que este acuerpado o algo no, pero pues si me cuido y no, no me gusta consumir drogas ni me ha gustado consumir ni nada” (E3 [M] Entrevista, 2020)

“Lo que creo que es tener un cuerpo sano, es como estar sana física y mentalmente ¿sí? Digamos física que no sufras de nada, que puedas estar bien, digamos, que al correr no te fatigues tanto ¿sí? Eso también es como estar bien físicamente y mentalmente digamos, así como no tener depresión, que pues eso se sufre mucho ¿sí? O que digamos cuando a ti te pasa algo que te hiere mucho, que digamos puedas estar con alguien y afrontarlo y no todo el tiempo, digamos, que tengas ese pensamiento como digamos “¿yo porque hice esto? Y recalártelo tanto que hasta el punto que dices “ya no más” ya no quiero vivir más” “me siento mal con esto” algo así” (E5 [F] Entrevista, 2020)

Estas ideas y visiones acerca de lo corporal aprendidas extra escolarmente, son reproducidas por los estudiantes en la escuela con sus compañeros y compañeras; a través de los espacios de relacionamiento, los estudiantes comparten y legitiman estas visiones. Rechazan también otras que han aprendido a valorar como negativas en estas prácticas formativas extraescolares; de esta

forma, los estudiantes ejercen presión hacia sus compañeros (como lo vimos en las prácticas conformativas), para que acepten también estas formas corporales aprehendidas.

A propósito de estas prácticas formativas extraescolares un docente menciona que para él las estéticas de los estudiantes son en su mayoría configuradas por fuera de la escuela, mediante la influencia que ejercen los medios de comunicación, las redes sociales y los espacios culturales a los que son cercanos:

“Creo que mucha parte del cambio, de la transformación que genera eso, tiene que ver mucho y con los mass media, es decir con los medios de comunicación, con las redes sociales, creo que los estudiantes, parte de esa estética de la que estamos hablando, de cómo visten, de cómo andan ¿cierto? Pues creo que está mucho más influida por parte de los mass media, de las redes sociales, de las modas, que en sí desde la escuela, yo creo que la escuela busca esa violencia simbólica de querer decir a los estudiantes “mire es que alguien bien se viste así” y digamos que si vemos esa estética, pues hay algunos muchachos que en medio de nuestros barrios populares también, y que son los que llegan a nuestras escuelas públicas, pues tienen una forma de vestirse, de peinarse pues diferente, si una va más hacia la loma uno ve que los muchachos con solo “Looney Tunes”, con gorras planas, otras formas de estética, y creo que eso es lo que, más allá, nos ha dado también el espacio cultural de donde nosotros convivimos y también parte de esos mass media” (D2 [M] Entrevista, 2020).

Estos discursos mediáticos e institucionales producen y buscan reproducir sentidos y significados que forman y configuran a los sujetos, manteniendo relaciones sociales de dominación enmarcadas en concepciones de masculinidad o feminidad, de identidad étnica, religiosa o social.

Por lo que el estudio de las prácticas formativas extraescolares que pretenden configurar el cuerpo y la manera en que la escuela mantiene o no mantiene estos discursos es de valioso interés para comprender cómo es que la institución escolar se relaciona con las prácticas formativas que se dan por fuera de la institución y la capacidad que tiene de reproducir los discursos sociales corporales.

A partir de estas cuatro prácticas formativas del cuerpo encontradas, pudimos entrever a la escuela como institución escenario de socialización y reproducción de la sociedad, que busca mantener ciertos roles y disposiciones corporales a través de las reglas y normativas de la institución, de los discursos sociales, económicos, culturales y académicos que reproduce, de las relaciones sociales, afectivas y de dominación que mantiene con los estudiantes y que busca mantener entre ellos. El objetivo es configurar un cuerpo que se ajuste a las dinámicas propias de la institución y que represente a tal institución en la vida social, un cuerpo normado que se ajuste a las dinámicas sociales enmarcadas en la vida laboral y productiva, la división sexual y de género y las divisiones de clase, y que responda, en general, a las necesidades sociales.

CAPÍTULO V. HACIA EL RECONOCIMIENTO DEL CUERPO EN LA ESCUELA

En este capítulo se trabajó a partir de las posturas y reflexiones que expresaron los estudiantes acerca de las diversas prácticas formativas de la escuela, que configuran los cuerpos propios y ajenos, resaltando la capacidad que tienen estos de reflexionar y problematizar estas prácticas. Por lo tanto, el objetivo del capítulo es evidenciar estas posturas, dando cuenta de los procesos de reflexión y subjetivación de los estudiantes frente a la configuración corporal en la escuela.

Para esto, se diseñó un universo temático enfocado en la realidad corporal de los estudiantes en la escuela, realidad que conocimos a través de los relatos de las y los estudiantes recabados en la investigación realizada, por lo que pudimos delimitar algunos hechos concretos de la configuración del cuerpo en el espacio escolar, hechos que nos permitieron identificar la realidad corpórea de los estudiantes en la escuela:

- 1.) Existen diferentes tipos de acoso, violencias basadas en género que hacen que las estudiantes no se sientan cómodas con sus compañeros y profesores, y que los compañeros sientan que los profesores tienen ciertas preferencias hacia las compañeras.
- 2.) La presión que ejercen los y las compañeras sobre la apariencia física de otros genera problemas de aceptación de sí mismos (autoexclusión, o cambio para ser aceptado). (por qué el tema / posturas) familia.
- 3.) Los estudiantes construyen una identidad corporal, respondiendo de forma pasiva a las prácticas formativas o resistiendo a ellas. (tipos de corporeidad/estéticas dominantes, estéticas que resisten / construcción de un cuerpo político)

La información plasmada en este capítulo, es fruto del análisis de los talleres, las entrevistas realizadas, las sesiones virtuales trabajadas con los estudiantes desde su realidad corporal escolar, en las que se problematizaron conceptos como género, roles de género, empatía y presión social, buscando apelar las experiencias personales de estos.

5.1 El género y el cuerpo en la escuela

A través de los relatos de los estudiantes, las sesiones trabajadas con ellos en torno a conceptos como el género y los roles de género, y los diversos talleres que se realizaron para el desarrollo de las temáticas, pudimos evidenciar que algunos estudiantes han vivido en la escuela violencias basadas en género. Estas experiencias han generado en ellos incomodidad con algunos actores de la institución y desconfianza hacia la institución escolar como un lugar seguro y equitativo.

En el caso de los estudiantes hombres, algunos de ellos nos expresaron, como lo evidenciamos en el capítulo anterior, que en la escuela existen tratos diferenciados dependiendo del género. Para ellos algunos actores de la comunidad educativa, especialmente los docentes hombres, tratan de manera más amable a las mujeres y les otorgan algunos beneficios en las notas, en el tiempo de entrega de trabajos y en la reducción de los castigos.

En el caso de las estudiantes mujeres, algunas de ellas nos expresaron que en la escuela existen tratos diferenciados por género que son materializados en el acoso que sufren por parte de algunos docentes y compañeros a través de comentarios y tocamientos inapropiados, siendo el caso, una estudiante nos comentaba en la entrevista que se le realizó que:

“No, yo digo que hay profesores, ósea, lo digo con todo el respeto del mundo, no quiero que vaya a sonar, ni interpretarse de otra manera, pero pienso que hay profesores que tal vez tienen como más, como más preferencia con las niñas y no lo digo de una forma buena, o sea, como, no lo digo que me haya pasado en este colegio porque sinceramente no, pero si hay profesores como que, hacen que las niñas les tengan como más confianza, no sé si me entiende...” (E2 [F] Entrevista, 2020)

El relato de esta estudiante está plagado de imprecisiones, ya que al ser un tema delicado en la escuela y que no se habla abiertamente, no es fácil para ella expresar de manera clara la situación, pero una vez que se le aclaró de nuestra parte que todo lo que dijera iba a ser confidencial la estudiante retomó su relato de manera más clara y concisa:

“Que hay profesores morbosos (otra chica dice el nombre de un profesor y la entrevistada dice el mismo nombre y se ríe) perdón, pero si hay profesores que si son, digamos el año pasado en este colegio , es que no sabía a quién le ibas a mostrar esto, el año pasado me acuerdo que íbamos en falda todas las niñas, todas las niñas teníamos que ir en falda porque teníamos que hacer una presentación de gala en... y el profesor de ..., estábamos todas normal y pues yo no quería hablar porque yo suelo ser muy tímida al hablar en público, así hubiese sido con mi curso pero me daba pena y el profesor como que se me acercó, como que me tocó la espalda y me dijo “hágale mamita yo sé que con toda”, pero como cuando tú lo sientes así bien raro y después entonces mi mejor amiga se equivocó en algo y pues mi mejor amiga iba muy linda, ósea mi mejor amiga es linda y pues tiene, se podría decir que tiene muchos atributos y pues como que la miraba entonces ella se equivocó en algo y pues como que aun así como que nos puso el 5 solo por eso y como que se sintió bien incomodo, pero si, y otra cosa que me pasó fue

que, ósea a veces uno ve de que digamos los profesores le miran la cola a las niñas, ósea si obviamente no le van a decir a la niña como “Uyy” pero si lo miran a veces como raro ¿si me hago entender?” (E2 [F] Entrevista, 2020)

Esto nos permite ver que el acoso y la violencia de género no es un tema que se toque abiertamente en la institución, para las estudiantes es muy difícil el hablar de estas temáticas porque temen que la institución o los mismos docentes a los que ellas se refieren puedan tomar represalias contra ellas.

Estos tratos diferenciados son socialmente aceptados y reproducidos por la Escuela, como institución encargada de la reproducción social. Bourdieu (2000) plantea en la dominación masculina, que el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la división sexual del trabajo, la distribución de actividades asignadas a cada sexo, los espacios, momentos e instrumentos de cada cual, la estructura del tiempo, entre otras cosas.

En el caso del acoso pudimos ver que fuera de la escuela se da normalización de estos hechos por parte del padre de una de las estudiantes: *“Uy cerca a mi casa vive un señor por el que desde hace años me he sentido acosada, porque siempre saliera como saliera me miraba de manera horrible, dice cosas muy sexuales y muchas veces me sentí seguida, le conté a mis papas, mi papa me dijo que yo lo provocaba y mi mamá un día yo iba con ella y lo paró y ahí el man se hizo el loco pero nunca paro eso, durante mucho tiempo me cohibí con mi manera de vestir, casi no salía y si salía nunca lo hacía sola, me daba un miedo tenaz, pero ahora si me da miedo pero siento que soy más fuerte y ya me visto como quiero y siempre he recibido comentarios sobre mi*

manera de vestir pero ahora solo suelo ser grosera y no me dejo intimidar así muera de miedo” (E16 [F] Taller presión social, 2021).

Para Bourdieu (2000) lo que se busca construir a partir de estas divisiones son los artefactos sociales llamados “hombre viril” y “mujer femenina”. Por una parte el proceso de socialización y construcción del “hombre viril” se da a partir de “la negación de la parte femenina de lo masculino” aboliendo los vínculos afectivos y promulgando la masculinidad a través de la violencia y la competencia: *“A mí me ha pasado que yo por ser hombre me han dicho que tengo que ser fuerte, tanto física como mentalmente y todo eso y pues la verdad es que no es así, yo no soy fuerte ni física, no tanto emocionalmente, entonces no sé, he sentido presión básicamente en todo lado por eso”* (E40 [M] Grabación de clase, 2021). La condición masculina supone un deber ser y se inscribe en el cuerpo en forma de disposiciones corporales que le significan una manera especial de comportarse, de moverse y de actuar.

La socialización y construcción de “la mujer femenina”, en cambio, se da a partir de la imposición de unos límites que conciernen en su totalidad al cuerpo, definido además como sagrado y por lo tanto privado, se materializan en la manera en cómo se deben o no comportar, la forma en que deben moverse o no moverse, en cómo deben vestirse o no vestirse, mirar o no mirar, entre otras limitaciones y obligaciones que deben cumplir.

En los talleres y sesiones virtuales pudimos ver un contraste al hablar de estos temas con los estudiantes, ya que al ser un espacio que se abrió desde una clase en la institución los estudiantes tuvieron más confianza para expresar sus ideas en torno a la violencia de género, además que, al ser un lugar social y no personal, los estudiantes se sintieron más cómodos al referirse a este

tema. Muchas veces decidimos hablar desde nuestras experiencias personales para que ellos no se sintieran juzgados al compartir las suyas.

En los espacios de clase los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca de los roles de género, la manera como los han afectado a ellos y el cómo ellos mismos han replicado estos roles de género con sus compañeros. Para abrir la discusión en torno a este tema se les preguntó si habían sufrido presión por parte de sus compañeros o docentes para comportarse de una forma específica según su género y si ellos habían ejercido presión sobre sus compañeros para que se comportaran de una forma específica, los estudiantes respondieron que si habían sentido presión para comportarse de maneras específicas según sus géneros: en el caso de los hombres debían comportarse con fortaleza mental y física ante las situaciones por ser hombres y en el caso de las mujeres con más tranquilidad y calma ante las situaciones por ser mujeres.

A propósito de las disposiciones corporales por género y la presión que existe por otros actores sociales para que se cumplan, una estudiante nos comentaba en clase: *“Pues es que en mi casa tienen una creencia bastante machista, entonces lo que tú dices, yo porque soy mujer tengo que ser super tranquila, pasármela haciendo oficio, etc., etc. Entonces el que yo tenga un carácter pesado, que sea de alguna manera la que prefiere tener el control de las cosas, me gusta manejar todo a mi manera y no que me manejen, detesto de sobremanera que me manejen y que me digan que hacer, me encanta de alguna manera dar órdenes y decir se hace de esta manera y de esa manera es que se tiene que hacer, entonces mis papas son como: “ay pero es que usted es mujer y usted debería hacer caso” y por el contrario mis hermanos, o sea (sic), no son super sensibles, pero si son más dóciles y prefieren hacer caso a verme de mal genio, entonces mis*

papas dicen “ay usted es hombre ¿Por qué se la deja montar? ¿Por qué se deja mandar?” y es muy por ese lado” (E41 [F] Grabación de clase, 2021)

Los estudiantes tuvieron, la oportunidad de reconocerse en estos tratos diferenciados y a partir de esto propusieron algunas ideas para crear espacios seguros para sí mismos y sus compañeros en donde no se sintieran presionados a actuar de formas específicas, algunas de las propuestas fueron:

“Se me ocurre que tal vez un juego de roles en las que las niñas nos vistamos y actuemos como hombres y viceversa, tal vez el saber que pasa el otro nos dé empatía” (E3 [F] Taller Ella es, Él es, 2021)

“Aceptando los comportamientos de cualquier persona sin hacer comentarios que los hagan sentir incómodos con su género, resaltando que cada persona se comporta diferente según su personalidad, no su género” (E18 [F] Taller Ella es, Él es, 2021)

“La idea sería que cualquier espacio sea seguro y que ninguna persona se debe sentir presionada por su género... cuando no es así lo mejor es exigir el respeto que merece esa persona, solo por hecho de ser persona y no por su género, generar espacios de respeto e igualdad” (E16 [F] Taller Ella es, Él es, 2021)

Las propuestas más elaboradas fueron escritas por estudiantes mujeres, esto puede ser consecuencia de que la violencia de género sobre el cuerpo y sobre el comportamiento es más directa en las mujeres y por lo tanto las soluciones a tales violencias son una tarea que se toma con más seriedad por estas. Como escribía Beauvoir (1971) “Recuperar, reintegrar nuestro propio cuerpo constituye para nosotras, las mujeres, una necesidad vital. De frente a la historia,

nuestra situación es bastante singular: en una sociedad moderna, como la nuestra, somos seres humanos a quienes se les prohíbe disponer de sus cuerpos. Una situación que en el pasado sólo los esclavos han conocido”.

5.2 Presión social y violencia simbólica

La violencia simbólica actúa a través de las mentes y cuerpos, pues es el cuerpo donde se ha inscrito el orden social que lo regula. Ahora bien, cuando mencionamos las prácticas que participan de la configuración del cuerpo en el caso de los estudiantes hemos podido evidenciar como este es un territorio de disputa entre los diferentes actores, estructuras estructurantes y por supuesto el estudiante mismo.

En el desarrollo del eje temático de presión social junto a los estudiantes se realizó el taller nominado “Y tú, ¿cómo incides?” del que se obtuvieron 31 talleres, este tuvo como objetivo reflexionar sobre las marcas que había dejado en sus cuerpos los comentarios de su familia, compañeros, publicidad y la opinión de otras personas. En un segundo momento se les pidió poner las posibilidades que tenían para transformar y participar responsablemente de la configuración propia y de sus compañeros. Este taller se realizó tras discutir junto a los estudiantes sobre conceptos como empatía y presión social.

Cuando se habla de marcas, se puede evidenciar los distintos niveles en los que se da la disputa por el cuerpo, inicialmente algunos estudiantes mencionaron como sus familias eran quienes había causado sus inseguridades a nivel físico y afectivo, en algunas ocasiones se menciona de forma directa “mi familia han (sic) sido los primeros en hacer comentarios sobre mi cuerpo, porque estoy gorda” (E30 [F] Taller presión social, 2021). Y en otras ocasiones los comentarios

venían acompañados de burlas “Mis hermanos tal vez lo hacen de recocha pero muchas veces me han comparado con muñecos de películas bastante feos y eso de momento lo tomé de chiste pero siempre me ha dado muy duro” (E16 [F] Taller presión social, 2021)

En la imagen (Ilustración 2) un estudiante retrata lo que puede ser un suceso cotidiano -la ruptura de un pocillo-, lo que desencadena esto en su entorno familiar comentarios de hostilidad y a nivel personal esto genera el paso de lo físico a lo somático entendiendo que repercute en el cuerpo mismo del estudiante, esto pasa por la comprensión y superación del cuerpo como contenedor.

Ilustración 2. Imagen de “marcas” en el cuerpo



Fuente: Taller “presión social” de un estudiante de grado décimo

En segundo lugar, el mercado se posiciona como el más mencionado tanto en el caso de las estudiantes como los estudiantes, la referencia que se hace es a los cuerpo perfectos, o ideales de

cuerpo que se venden en los medios de comunicación, se evidencian los conflictos personales que tienen con el auto reconocimiento y autoaceptación de sí mismos por no entrar en la norma “muy gordito” “muy flaco” “feo” “delgada” son solo algunos de los calificativos desde los que se habla, como si se careciera de algo hablando desde las falencias.

5.3 El cuerpo y la identidad

Palacios (2019) plantea que en el mundo antiguo y medieval el cuerpo era visto separado del ser, para Platón el cuerpo era el calabozo del alma y para Descartes este era una sustancia distinta del yo pensante, estas visiones estaban fortalecidas y respaldadas por los esquemas dualistas con los que principalmente se describía el mundo: lo interior-lo exterior, lo público-lo privado, lo malo-lo bueno, lo material-lo espiritual.

Con el paso del tiempo algunos autores, contrarios a estas teorías espirituales y dualistas de la filosofía clásica y moderna, posicionaron la corporalidad y al cuerpo como un lugar esencial de la individualidad de los sujetos. Merleau Ponty expresaba que el cuerpo no existía aisladamente del ser, sino que este era un cuerpo relacional que se caracterizaba por ser “el vehículo del ser-del-mundo” (Merleau-Ponty, 1993, p. 100). Para Ponty no existe un hombre interior o uno exterior, sino que este se encuentra en relación con el mundo y es a través del mundo que se conoce, por lo tanto, el cuerpo expresa al ser: comunica los sentidos, los pensamientos, las relaciones.

Para Palacios (2019) la construcción de identidad está muy ligada al cuerpo, el autor retoma a Wittgenstein al mencionar que “el cuerpo humano es la mejor figura del alma humana”, el

cuerpo es el sustrato de las relaciones vividas en el mundo. Por lo tanto, con el paso del tiempo y de las experiencias vividas, el sujeto-cuerpo se va dotando de una identidad personal.

Esta identidad se configura, según este autor, en cuatro dimensiones de identidad corporal, la primera dimensión que se configura es el “cuerpo natural”, el cual se construye a partir de la genética y el medio (ecosistema) en el que se habita, esto plantea que el primer rasgo identitario del cuerpo son los tejidos del yo contruidos a partir del clima, la topografía, y los rastros de la mezcla genética.

La segunda dimensión se materializa en el “cuerpo sociocultural” aquí la construcción de identidad corporal se da a través de los mitos y creencias de las instituciones y de la colectividad, se influye y se configura la identidad a partir de las lenguas, los costumbres, los valores que se hallan en el entorno socio cultural al que el sujeto se encuentra expuesto.

Otra de las dimensiones de configuración de identidad corporal para Palacios (2019) es la que se da a través del “cuerpo intencionado”, muy relacionado al cuerpo socio cultural, aquí se explica que el cuerpo puede ser producto de la intervención premeditada o personal, la imagen que los sujetos construyen de sí mismos y la apariencia que estos componen para sí mismos a través del maquillaje, el modo de vestir, los tatuajes, etc., se configuran a partir de estas intenciones.

Finalmente, la cuarta y última dimensión que describe el autor se materializa en el “cuerpo biográfico”, en donde la identidad corporal recoge elementos de las experiencias, pensamientos, emociones y relaciones que ha vivido la persona a lo largo de su vida.

Todas estas dimensiones se encuentran relacionadas entre sí, describiendo según el autor, las cuatro capas o dimensiones de conformación de la identidad corporal. Como lo vimos en el

capítulo anterior, los estudiantes construyen su identidad corporal a partir de las prácticas sociales y discursos de su entorno social. Todas las dimensiones de conformación de identidad corporal se encuentran allí reflejadas, es decir, que los cuerpos de los estudiantes se acomodan según las experiencias que viven, construyendo una identidad corporal, esto por lo que pudimos observar puede darse en dos vías, se construye identidad corporal adaptándose a las prácticas del entorno o resistiendo a ellas.

A través del taller de Presión social, en donde se les preguntó acerca de “las marcas” que habían dejado los comentarios de sus compañeros, los discursos de los medios y las prácticas en las que se involucran, conocimos muchos relatos acerca de la potencia que tienen estos comentarios para crear inseguridades en la manera como se ven y conciben los estudiantes: *“Mis inseguridades han ido creándose desde muy pequeño, mi familia han (sic) sido los primeros en hacer comentarios sobre mi cuerpo porque estoy gordo, y mi autoestima ha mejorado un poco pero igual mi inseguridad siempre está presente, siempre pienso en que no soy suficiente para alguien, sé que debo trabajar por mi amor propio”* (E31 [M] Taller presión social, 2021).

Los comentarios que se hacen al respecto de los cuerpos logran que los sujetos se cuestionen su imagen corporal, para Doellinger (2011) la imagen del cuerpo es el resultado de las relaciones establecidas por el sujeto con el ambiente. Observamos el caso de una estudiante quien cuestionó su imagen e identidad corporal por los comentarios que le hacían personas cercanas *“Hace unos años yo no tenía la ortodoncia y me decían “carebagre” aunque yo siempre intente mostrarme fuerte y que me daba igual han sido años en los que siempre me he cuestionado si de verdad mi cara es así y siempre he tenido la inseguridad muy presente de lo que soy y como me veo”* (E16 [F] Taller presión social, 2021).

Estas prácticas y discursos del entorno social entonces tienen la capacidad de hacer que el sujeto cuestione su propia imagen corporal e identidad corpórea y en algunos casos, logra que el sujeto se transforme para adaptarse. Para Palacios (2019) la obsesión por la cirugía estética refleja una crisis de la identidad que el cuerpo y el rostro reflejan, ya que al impostar y ocultar el cuerpo este pierde su virtud para reflejar por sí solo, una identidad propia.

En el caso de los estudiantes de décimo grado del Bravo Páez, no conocemos acerca de algún estudiante quien se haya realizado una cirugía estética, pero sí hemos observado que los comentarios de los compañeros, prácticas y discursos del entorno han hecho que estos cambien su imagen corporal; mediante lo que empiezan o dejan de usar, la forma en la que se peinan o dejan de peinarse, o hasta los cambios alimenticios que realizan para transformar su identidad corpórea: *“Me he dado cuenta que a muchas o algunas mujeres les gusta que se le marquen los cuadros en el estómago (refiriéndose a lo que le gusta a las mujeres acerca de los hombres), entonces no se jaja y pues yo si quisiera cambiar”* (E13 [M] Taller presión social, 2021)

Por otro lado, existen algunos estudiantes quienes se resistieron a su entorno y configuraron su identidad corporal a partir de parámetros propios que adoptaron de otros entornos a los que tuvieron acceso: *“Le dije a mi mejor amiga que me ayudara a ser más social, lo intente aunque no me sentía cómoda...solo me quedan 2 años de colegio, pero los voy aprovechar lo más que pueda teniendo mi cabello como me gusta, utilizando la ropa más cómoda que me gusta y mostrándome tal y como soy: antisocial y así soy feliz”* (E13 [F], Autobiografía gráfica, 2020)

“Fue uno de mis mejores momentos porque pues yo siempre utilizaba como un disfraz como de princesa o algo así como de muñequitas, algo así y pues ese año me pude disfrazar diferente,

como de un pirata, ese es como de una película de Jack Sparrow, creo que es él y pues disfrute mucho ese momento” (E15 [F], Autobiografía gráfica, 2020)

Esto nos demuestra que los estudiantes tienen la posibilidad de construir esta identidad corporal a partir de aquello que les gusta, los hace sentir bien o les llama la atención, por lo que la identidad corporal no se construye solamente por imposición directa de otros agentes o discursos, los sujetos toman algunas cosas de aquello que ven en las redes sociales, los programas que les llaman la atención, los discursos políticos y sociales que les interesan, para construir su imagen corporal.

A propósito de esto, nos gustaría resaltar la capacidad que tienen para hallar posibilidades de configuración propia a pesar de las marcas que otros pudieron dejar: *Mi solución fue amarme más, y aunque es un proceso difícil, cuando me arreglo lo hago por mí y para mí, y más por sentirme bien conmigo misma, puesto a que nunca me he arreglado para darle gusto a alguien más, no voy a negar que todas esas marcas fueron dolorosas en su momento, pero aprendí la lección de que este tipo de cosas nos dan fortaleza, además de esto hace que aprenda a ser más segura pues en la vida siempre habrá alguien quien quiera criticar tu forma de ser”* (E10 [F] Taller presión social, 2021).

Y el valor que encuentran los estudiantes en sus compañeros para apoyarse y resistirse a aquello que se les intenta imponer *“Apoyarnos entre nosotros mismos compañeros nos ayudaría mucho para dejar esos tontos estereotipos que la sociedad nos ha impuesto, normalicemos los cuerpos reales”* (E31 [M] Taller presión social, 2021). A propósito de esto, se debe resaltar la importancia de los vínculos sociales en el proceso de configuración de identidad corporal ya que

esta construcción se alimenta de la pluralidad: “no es posible el *yo* sin un *tú*” (Palacios, 2019, p. 52)

La conclusión aquí, es que el cuerpo en la escuela se encuentra rodeado de imposiciones corporales e identitarias que logran que los sujetos se cuestionen su propia imagen corporal y que la transformen. A su vez, esta construcción de identidad corporal se da también desde el cuestionamiento a estas imposiciones y desde la intervención personal que los sujetos hacen sobre su cuerpo a partir de sus gustos e intereses y el apoyo colectivo.

CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES ACERCA DEL PROCESO DE FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN Y OTRAS CONCLUSIONES ALREDEDOR DEL CUERPO

En este capítulo se plantea la reflexión de la propuesta de intervención pedagógica, construida a través del reconocimiento de la realidad corporal de los estudiantes, y las conclusiones a las que se llegó a partir del trabajo de investigación realizado, así como también los vacíos, las dudas y los retos que quedan luego de la investigación.

6.1 Acerca de la propuesta metodológica y la intervención pedagógica diseñada

En un primer momento, se plantea la reflexión de la propuesta de intervención pedagógica, construida a través del reconocimiento de la realidad corporal de los estudiantes de grado noveno (2020) y grado décimo (2021). Esto se hará a partir de tres ejes de reflexión sobre los que se encuentran plasmados las limitaciones, alcances y aciertos de la propuesta de intervención pedagógica realizada:

1. Pertinencia del tema: ¿El cuerpo como objeto de indagación en la escuela es pertinente? ¿Es pertinente remitirse al cuerpo para plantear un método de enseñanza, de aprendizaje, como reflexión? ¿El tema hace que haya participación mayoritaria de las estudiantes? ¿Qué le aporta esta temática frente a nuestro sujeto pedagógico? El cuerpo en la escuela se trabaja generalmente desde aspectos físicos y biológicos (salud sexual y reproductiva, higiene, salud mental y psicológica), dejando de lado su dimensión social. El cuerpo sano (por qué el tema / posturas).

2. Metodología: Aquí se encuentra la reflexión acerca de la estrategia metodológica utilizada en la propuesta de intervención pedagógica. Los alcances, limitaciones y aciertos de los talleres, encuentros sincrónicos y recursos didácticos utilizados, así como la respuesta que tuvieron los estudiantes ante estos.

3. La educación en pandemia: ¿Qué tan motivados, participativos y atentos estuvieron los estudiantes con la educación virtual? ¿Qué herramientas didácticas virtuales se utilizaron? ¿Se involucraron otros agentes ajenos al proceso de enseñanza al ser esta virtual -interacción entre familia y escuela-, de qué forma? ¿Si tuvieron acceso a las clases, contaban con los equipos, con el tiempo? (derecho a la educación, educación de calidad)

6.1.1 Pertinencia del tema:

Pensar el cuerpo en la escuela es inicialmente superar la visión de un cuerpo que contiene la mente pues esto evidencia una visión dualista de la condición humana, la cual instrumentaliza el cuerpo aludido en el ámbito educativo a los campos relacionados con la educación física y artística entendiéndolo desde los espacios relacionados con la motricidad. Superar esto en pro de la constitución de sujetos integrales que den cuenta de la complejidad y la diversidad de la vida como seres sociales y humanos.

El reconocimiento del cuerpo en la escuela tomado desde la perspectiva o construcción misma de los agentes, reconoce inicialmente la experiencia particular y vivida de los estudiantes, en tanto se reflexiona a partir de un proceso inacabado pero que a su vez aporta a la construcción de un

conocimiento desde sí mismos, abriendo posibilidades a distintas formas de interpretación de los fenómenos sociales.

Al integrar el asunto del cuerpo al currículo escolar se deben pensar en las posibilidades que se presentan al educar desde el cuerpo, pues precisamente aquí se construye, aprende y crea conocimiento desde un espacio de posibilidades, en el que no solo el futuro, sino el pasado y sobre todo la reflexión del mismo redefine la experiencia subjetiva de los estudiantes. El cuerpo escolarizado

Pensar las ciencias sociales desde su marco de indagación es cuestionar la identidad y la ciudadanía, en el contexto colombiano y en el marco del conflicto colombiano, implica desbordar la idea del cuerpo como dispositivo funcional y reconocerlo en sus dimensiones económica, política, formativa, cultural e institucional, en introducirlo en el de orden de la reflexividad con conceptos claves como la desigualdad, exclusión y diversidad.

6.1.2 Metodología:

La propuesta de intervención pedagógica se construyó desde la realidad corporal de los estudiantes, para esto se planteó un universo temático que tuviera relación con algunos hechos concretos, en relación a la configuración corporal, que fueron encontrados en la recolección de datos a través del taller de Corpografía, la autobiografía gráfica y las entrevistas y cuestionarios realizados.

La metodología que se pensó en un inicio para construir la propuesta de intervención pedagógica fue el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), el cual tiene como objetivo que los estudiantes aprendan, al buscar la solución a un problema específico, esta metodología pretendía acompañar

e ir en relación con la perspectiva pedagógica de la pedagogía crítica, como una forma de acercar la realidad de los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Pretendíamos que a través de la problematización de conceptos claves: el género, a la presión social y al tratamiento del cuerpo en la escuela, los estudiantes tomaran conciencia de sus contextos y de la forma en la que ellos mismos y sus compañeros son parte de estas prácticas, a la vez que reconocían estos conceptos; sus significados, relacionando la práctica a la teoría.

Con el paso de algunas sesiones nos dimos cuenta que, aunque el objetivo de la propuesta de intervención pedagógica seguía siendo el trabajar desde la realidad corporal de los estudiantes, a través de los hechos encontrados en torno al género, la presión social y el cuerpo en la escuela, el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) no era el camino, pues su abordaje metodológico y teórico no estaba siendo desarrollado en relación a la perspectiva de la pedagogía crítica.

Además, que pretender problematizar a través de conceptos no respondía a las propuestas del ABP como metodología y quedaba corto en cuanto a la problematización de la realidad corporal de los estudiantes.

Decidimos entonces centrarnos en la problematización de la realidad corporal de los estudiantes a partir del nexo entre problematización - concientización que trabaja Freire (2005), quien plantea la problematización desde un enfoque más amplio, el cual requiere de reflexión y crítica del lugar que se habita en el mundo, lo cual también permite captar las resistencias y demás procesos dados en el proceso de concientización de la realidad y de sus prácticas, en nuestro caso prácticas que permean la configuración de los cuerpos. Esto con el objetivo de que la realidad corporal de los estudiantes tuviera relevancia en la escuela, respondiendo así a las necesidades

educativas-corporales de los estudiantes, a través del acercamiento de las prácticas sociales que se evidencian en la realidad corporal de estos.

Dividimos las sesiones tomando como ejes las 3 temáticas relacionadas a los hechos encontrados: el género, la presión social y el cuerpo en la escuela, realizando diversos talleres que buscaban trabajar teóricamente estas temáticas y también reconocer las experiencias de los estudiantes en torno a ellas, las sesiones se trabajaron con el propósito de cumplir estos dos objetivos. Al ser virtual, siempre partíamos de la socialización del concepto utilizando videos, textos cortos, teorías, para luego pasar al reconocimiento de las experiencias de los estudiantes a través de lluvias de ideas, preguntas problematizadoras o anécdotas propias que motivaban a la participación.

Estos tres ejes fueron organizados a través de 3 propósitos de aprendizaje relacionados a las problemáticas encontradas en torno a la corporeidad en la escuela: En primer lugar, se buscó que los estudiantes identificarán cómo el cuerpo sufre violencias basadas en género, en segundo lugar que reconocieran que el cuerpo puede ser presionado a actuar y comportarse de formas específicas para ser aceptado, evidenciando la capacidad de sumisión o resistencia que tiene a estas prácticas dominantes y por último que entendieran el cuerpo en su dimensión socio histórica.

Estos propósitos de aprendizaje fueron la base para definir tres indicadores de desempeño para la evaluación de los estudiantes, cada uno equivalía a un del 30% de la nota final, pudiendo obtener un desempeño bajo, medio o alto en cada uno de ellos:

1. Identifica las violencias basadas en género que pueden afectar a sus cuerpos y a los de sus compañeros.
2. Reconoce que el cuerpo puede ser presionado a actuar y comportarse de formas específicas para ser aceptado, evidenciando la capacidad de sumisión o resistencia que tiene el cuerpo a estas prácticas dominantes
3. Entiende la relación del cuerpo con los procesos sociales.

El otro 10 % de la nota se obtuvo a partir de la autoevaluación; fue el mismo estudiante quien evaluó su desempeño, teniendo en cuenta: los identificadores de desempeño, su disciplina y su compromiso en las actividades propuestas.

La metodología diseñada fue bastante acertada para trabajar desde la realidad corpórea de los estudiantes ya que se construyó desde datos que se habían recolectado previamente, por lo que pudimos ajustar y crear un universo temático, en respuesta al rastreo de la corporeidad en la escuela realizado con anterioridad, esto hizo que los estudiantes se sintieran más cercanos a trabajar desde los temas propuestos, ya que los talleres y clases sincrónicas realizados tenían el objetivo de trabajar sobre estas experiencias.

El trabajar la corporeidad en la escuela requiere de creatividad en la construcción de los talleres y materiales didácticos, ya que al ser un tema que no ha sido trabajado abiertamente por áreas escolares que no sea la educación física o la biología, no existe un currículo o un camino definido para trabajar el cuerpo desde su incidencia y relación con las prácticas sociales. Así que, nos enriquecimos leyendo acerca actividades comunitarias y feministas que aportaron a la creación de nuestro material didáctico: cuentos que interpelan la construcción de género y los

roles de género, talleres que plantearon la construcción de biografías gráficas utilizando fotografías que describían y retrataban el cuerpo a través del tiempo, la construcción de cartografías del cuerpo, entre otros.

Los recursos didácticos utilizados fortalecieron la investigación, ya que nos brindaron más información acerca de la configuración del cuerpo en la escuela, a través de estos pudimos reconocer los actores involucrados en la configuración corporal, la forma en la que las prácticas formativas de la institución permean los cuerpos de los sujetos en la escuela, pudimos ver que los estudiantes no son sujetos pasivos ante estas prácticas que pretenden formarlos, sino que son conscientes de algunas, criticándolas y hasta resistiendo a ellas. Todos los trabajos realizados les dieron voz a los estudiantes en torno a la configuración personal, este era nuestro objetivo principal, conocer sus experiencias, hablar desde sus realidades, fortalecer sus ideas a través del acompañamiento, darles voz en la escuela.

A partir de este trabajo nuestro mayor temor fue pensar que estos ejercicios serían irresponsables, ya que, al trabajar desde los sentires, desde sus experiencias, quedarían expuestos ante los demás y ante nosotras en temas que posiblemente no habían sido compartidos antes con tantas personas, pero lo que descubrimos fue que los estudiantes no sienten temor ni miedo de que los escuchen, más bien el temor se encuentra en no poder ser escuchados, en que la escuela no se interese por ellos. Por lo tanto, el no plantear el aula de clase como un lugar sin prejuicios en donde pueden hablar desde sus emocionalidades y experiencias sin temor a que los juzguen o los silencien es el verdadero problema.

Conseguir que los estudiantes se abrieran a hablar desde sus experiencias fue un proceso, en un principio estaban reacios a hablar de estos temas en clase ya que no nos conocían, éramos dos personas extrañas para ellos. Al inicio la participación era poca, teníamos que pujar a los estudiantes para que hablaran en los encuentros sincrónicos, hacíamos uso de ruletas y otras herramientas de selección aleatoria para escoger a quienes debían participar, ya que ellos no se animaban a hacerlo.

Veíamos el contraste en los talleres y tareas que realizaban en sus casas, allí se mostraban más abiertos y participativos con las temáticas, esto nos hizo reflexionar que los estudiantes no concebían el aula como un lugar donde se trataban estos temas, el cuerpo ha menudo ha sido un tema que se queda en lo privado, por lo que nosotras decidimos dar las clases y trabajar los temas también desde nuestras experiencias, para que ellos vieran que el cuerpo, el género, la presión social son temas que nos atraviesan a todos, que nos han afectado a todos de una u otra forma. Esto les brindó la confianza que necesitaban para comunicar lo que estaban planteando en los talleres privados en el aula de clase, se volvieron más comunicativos y participativos, hablar desde nuestras experiencias les permitió a ellos comunicar las suyas frente a los demás.

Podemos concluir, a partir de nuestra experiencia, que la educación problematizadora como metodología es pertinente como método de acercamiento entre los contextos sociales y la institución escolar, permite que los estudiantes hagan de sus experiencias lugares potenciales de aprendizaje, entendiendo que sus prácticas sociales son importantes en la construcción de sus realidades (en este caso corporales), relevando su papel en el mundo, demostrándoles el poder que tienen como agentes sociales de transformar sus realidades al cuestionar sus prácticas.

6.1.3 La educación en pandemia

La propuesta de investigación y de intervención pedagógica tuvo que realizarse a través del modelo de educación virtual ya que estos procesos se llevaron a cabo al tiempo que la pandemia del COVID 19, por lo que los lugares de encuentro presencial fueron reducidos. La escuela en Colombia pasó de ser 100% presencial a convertirse en 100% virtual, por lo que tuvimos que acomodarnos a este suceso. La creación de los talleres y el diseño de las sesiones tuvo siempre esto presente, por lo que todas se remitieron al uso de plataformas y otras herramientas que respondieran a este modelo virtual, para eso hicimos uso de canales de comunicación como WhatsApp y correo electrónico, plataformas de encuentro como meet y sitios para el diseño de material para la clase como Canva. Aprovechando los apoyos didácticos que se pueden encontrar en internet, hicimos uso de videos, canciones e imágenes para acompañar la explicación de las temáticas de las sesiones.

Teníamos dos espacios de “encuentro” y comunicación con los estudiantes, las sesiones sincrónicas que se realizaban por Meet y los espacios de comunicación que se daban por fuera de esos encuentros sincrónicos, dados por el correo y un grupo de WhatsApp en donde se encontraban los estudiantes de los tres décimos y nosotras, los estudiantes quienes no tenían acceso a internet y por lo tanto no podían estar en ninguno de esos espacios se comunicaban a través del profesor titular quien tenía más conocimiento de las condiciones de cada uno de los estudiantes, para estos diseñamos guías de trabajo en casa, las cuales tenían el mismo contenido de los talleres que se trabajaban con los demás estudiantes, además de eso también contaba con

una explicación de las temáticas necesarias para resolver el taller. Estas guías eran enviadas al docente titular quien las entregaba y las recibía en el plantel físico de la institución.

Del total de estudiantes de los 3 décimos, 17 estudiantes no tuvieron la posibilidad de asistir a los encuentros virtuales, ya que no contaban con una conexión a internet o equipos por los cuales se pudieran conectar. Esto demuestra que la educación virtual en Colombia es un obstáculo para que los estudiantes puedan acceder a su derecho a la educación. Y podríamos decir que en Bogotá y en otras ciudades centrales del país es donde se dan menos de estos casos, pero en otros lugares del país la situación es totalmente distinta, ya que aparte de no contar con conectividad a internet o equipos para conectarse, muchas veces no cuentan con electricidad o cobertura de red para hacer llamadas. La educación virtual por lo tanto no es viable en estas circunstancias, la pandemia de COVID logró visibilizar lo que hasta hace poco era muy poco comentado, y es que la educación en Colombia más que un derecho es un privilegio.

Una conclusión importante a la que llegamos es que la educación virtual, como lo hablábamos en la reflexión de la metodología que se llevó a cabo, permitió que los estudiantes se sintieran más cómodos al hablar a través de sus experiencias en un tema tan poco tratado en la escuela como lo es el cuerpo. El lugar del cuerpo ha estado en lo privado, por lo que hablar desde el ocultamiento que puede dar una comunicación que no se da cara a cara, se siente más seguridad para expresar tales ideas.

6.2 Acerca de la propuesta teórica que analizó la configuración del cuerpo en la escuela

La perspectiva teórica de la investigación se transformó con el pasar del tiempo, en total se construyeron 3 propuestas teóricas. El primer marco teórico que se construyó para la

investigación abordaba las categorías de subjetividad política y cuerpo, lo planteamos de esta forma ya que entendíamos al cuerpo como producto de procesos subjetivos de los estudiantes y de imposiciones del sistema escolar. La perspectiva pedagógica no se encontraba definida, pero queríamos que contribuyera a la formación consciente del cuerpo en la construcción de sujetos políticos.

Queríamos que el cuerpo se entendiera como un eje fundamental en los procesos de socialización política pues es en este dónde se forjan las concepciones, normas, actitudes, comportamientos, y prácticas sociales propuestas por la escuela y la sociedad misma, en su interés de transmisión y de adaptación de los individuos a determinados valores y conductas sociales -según sea el proyecto de ciudadano que se tenga-, y que constituyen las subjetividades políticas.

Por esto, nuestro segundo marco teórico quiso involucrar las prácticas que configuraban el cuerpo en la institución escolar, sin perder el reconocimiento de los procesos subjetivos que también se dan en la configuración del cuerpo, para esto se utilizaron las categorías subjetivación-objetivación de Berger y Luckmann (2003), las categorías de campo y habitus de Pierre Bourdieu y la teoría de la resistencia planteada por Henry Giroux (1986) desde la pedagogía crítica.

La categoría de campo de Pierre Bourdieu se encontraba relacionada con la categoría de objetividad de Berger y Luckmann, refiriéndonos a las instituciones, organismos y demás producciones humanas constantes enmarcadas en lo material-objetivo. Y la categoría de habitus de Bourdieu se relacionaba con la categoría de subjetividad de Berger y Luckmann, para referirnos al proceso por el cual se internaliza lo material objetivo. Las representaciones del

cuerpo en la Escuela se entendían como el producto del proceso de objetividad-campo, como del subjetivo-habitus, producto del proceso de subjetivación y del de objetivación. La propuesta de la teoría de la resistencia desde Giroux, quien propone a los estudiantes como sujetos activos y críticos ante las representaciones corporales y como actores importantes en la construcción de estas.

Luego, pasamos de entender el cuerpo como representación a entenderlo como vehículo de posiciones simbólicas y no solo físicas, por esto no quisimos continuar con la división de lo objetivo y lo subjetivo, ya que planteaba una visión del cuerpo dual. El cuerpo no es una representación del sujeto, sino que es el sujeto en sí mismo, para esto dejamos de lado la visión dual de los procesos sociales que planteaba Berger y Luckman y nos centramos en la teoría del interaccionismo relacional de Bourdieu, lo que permitió entender el cuerpo como expresión del orden social, pero también de sistemas de acción, percepción y pensamiento, y de las luchas simbólicas propias de tal orden. El cuerpo desde esta perspectiva teórica era entendido como un objeto de disputa entre el sujeto, las instituciones y sus pares.

De esta manera el sujeto no solamente se planteaba como aquel quien configura su cuerpo por imposiciones o por sus procesos subjetivos, sino que era un sujeto quien podía involucrarse en los procesos sociales y transformarlos, para esto ampliamos la discusión a través de Giroux, ya no solamente centrándonos en los estudiantes como activos y críticos ante las imposiciones, sino como sujetos con un rol activo de agenciamiento quienes resisten y reproducen estas posturas corporales, y también proponen otras formas corporales.

Para esto ampliamos el abordaje teórico de las prácticas sociales, siguiendo la idea de Bourdieu, ya no eran vistas solamente como aquellas que pretendían moldear al sujeto, sino que en ellas se encontraban diferentes posiciones, percepciones y significaciones de sujeto que permean a los agentes y que se implementan por estos también.

Finalmente, y gracias a todas las reflexiones hechas a través del proceso de investigación nos centramos en la categoría de cuerpo desde la perspectiva posestructuralista, específicamente desde los aportes de Pierre Bourdieu, seguida por la conceptualización de la práctica formativa y ampliamos la discusión de la reproducción desde las prácticas sociales y la resistencia en la configuración del cuerpo, desde la perspectiva pedagógica crítica. Acompañamos esto de la propuesta de educación problematizadora planteada por Freire, ya que este autor acompaña las ideas del rol activo del sujeto en las prácticas sociales.

Este marco teórico nos permitió darles más visibilidad a los actores en el proceso de configuración corporal, ya que no solamente se encontraban involucrados como objetos quienes son configurados, sino como agentes que son partes de esta configuración. Las normas, reglas y discursos que habitan la escuela y que imponen formas corporales dejaron de ser lo más importante para entender este proceso. El relato de los estudiantes se convirtió en un material de suma importancia; las experiencias, los comentarios, las posturas de los sujetos pasaron a ser claves para el análisis de la configuración del cuerpo en la institución escolar.

6.3 Acerca del cuerpo en la escuela y su proceso investigativo

El proceso formativo del cuerpo posiciona al sujeto frente a los diferentes actores que hacen parte de dicho proceso -familia, escuela, compañeros, consumos mediáticos-; todo aquello

que llega a ser un referente de autoridad o que es referente en la configuración del cuerpo mismo. Este proceso se da de forma gradual desde los procesos de socialización primaria en la familia hasta los procesos de socialización secundaria en instituciones como la escuela, complejizado por los efectos que se tiene fuera de la misma, pues estos también hacen parte de dicha construcción.

De manera que la investigación pedagógica sobre la configuración del cuerpo en la escuela permite tipificar desde las narrativas-relatos de los estudiantes cómo los diferentes actores ya sea el colegio, los profesores, los compañeros y hasta sus propios consumos mediáticos ejercen prácticas formativas que consciente o inconscientemente los moldean, pero a las que también hacen resistencias, o apropian de manera consciente.

Al respecto, es de suma importancia entender que el trabajo del cuerpo en los procesos simbólicos es muy reciente, pero al abordarlo metodológicamente desde el relato autobiográfico y el análisis narrativo del mismo llega a visibilizar cómo están siendo y viéndose en el mundo los y las estudiantes, pues al ser interpelados sobre su papel y el de su cuerpo en la escuela, se anima a la profundización de experiencias pasadas y actores para justificar aspectos estéticos, emocionales y actitudinales, esto es interesante a la hora de entender su identidad personal.

Por consiguiente, las prácticas formativas como categoría teórica favorecen el entendimiento de la configuración del cuerpo no únicamente desde las relaciones de poder institucionales, sino también desde aquellas que se dan en las relaciones sociales no formales o no propiamente con la intencionalidad de formar al cuerpo, pero que se llegan a internalizar en los sujetos y sus cuerpo,

en su sistemas de acción, percepción y pensamiento y en la comprensión del orden social que se ve reflejado bajo estándares o el deber ser de los cuerpos.

Pensar el cuerpo en los procesos educativos es una tarea que debe llevar inicialmente a desligar la visión del mismo en sus dimensiones físico-biológicas, y ampliarlo como un producto histórico social, que está en constante construcción y disputa. Educar desde el cuerpo favorece la construcción de la resignificación del mismo, en busca de caminos hacia el reconocimiento de la diversidad y de las distintas trayectorias de los sujetos.

Pensarse el cuerpo en su dimensión social, en una institución como el Colegio Bravo Páez (que plantea como filosofía el educar seres humanistas-progresistas, que sean agentes generadores de cambio en su comunidad) encamina a los actores escolares a ser partícipes de la reflexión acerca de los procesos sociales que habitan dentro y fuera de la escuela y que repercuten en ellos y en sus semejantes, promoviendo el autoconocimiento, la curiosidad y orientando a los estudiantes a convertirse en verdaderos agentes de cambio al entenderse como sujetos históricos y sociales que están siendo formados y que forman a otros.

A modo de cierre y como se dijo anteriormente, el estudio del cuerpo en la escuela como materia de investigación es muy reciente, es importante pensar en el papel de la escuela no solo como reproductora, sino como lugar en el que se agenciaron y pensaron sujetos críticos de sus propias realidades. Para esto se requiere pensar en los profesores y sus cuerpos ¿Qué representan? y ¿Qué quieren representar en los cuerpos colectivos y las luchas que se dan por la autonomía y el reconocimiento de la diversidad?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., Muñoz, G. (2008) Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.

<https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>

Blanco Suárez, J. O., Acosta Riaño, Y., & Guzmán Pabón, J. M. (2019). APRENDIZAJE DE NORMAS EN LA ESCUELA: SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DESDE UNA LECTURA MULTIESCALAR. ESTUDIO DEL CASO COLEGIO BENJAMÍN HERRERA (BOGOTÁ DC). *Revista republicana*, (27), 167-188.

<https://urepublicana.edu.co/ojs/index.php/revistarepublicana/article/view/582/462>

Beauvoir, S. (1971) *Manifiesto de las 343*. <https://cuartopodersalta.com.ar/el-manifiesto-de-las-343/>

Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En F. Álvarez-Uría & J. Varela, *Materiales de sociología crítica* (pp. 183-194). Las Ediciones de la Piqueta.

http://fba.unlp.edu.ar/visuales3/material/2014_bourdieu_notas-provisionales-sobre-percepcion-social-del-cuerpo.pdf

Bourdieu, P. Passeron, J. (1995). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.

<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.

<https://static1.squarespace.com/static/58d6b5ff86e6c087a92f8f89/t/58e1731e44024364dba8007a>

[/1491170081621/Bourdieu%2C+Pierre+-+Razones+practicas+sobre+la+teoria+de+la+accion.pdf](#)

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.

<http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondiu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>

Colegio Bravo Páez. (2022). Manual de convivencia. <https://iedbravopaez.edu.co/our-history/>

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Díaz Gómez, A. (2012). Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político [Tesis doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE]. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>

Doellinger, O. (2011). IV Cuerpo e identidad. En *Cuerpo e identidad*. (pp. 59-73). Universitat Ramon Llull. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80720/tese.entregue.pdf?sequence=1>

Gutiérrez, A. B. (2012). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu.

[Eduvim.http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociale-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu..pdf](http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociale-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu..pdf)

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.

<https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Polémicas Universidad Pedagógica Nacional* (17).

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140/4214>

Guzmán Puentes, M. F. (2018). La escuela como dispositivo pedagógico de subjetivación: relación cuerpo-escuela-subjetividad y manifestaciones de resistencia. Revisión en la IED Atabanzha en Bogotá DC [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11004/TO-22373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Inda, G., & Duek, C. (2005). El concepto de clases en Bourdieu: ¿nuevas palabras para viejas ideas? *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (23), 1-20.

<https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950216003.pdf>

Luckmann, T. Berger, P. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.

<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

Marcelino Viale, Antonella D. Rosario (2017). Poder y saber en la constitución del cuerpo del estudiante de Ciencias de la Educación de la UNLPam en las prácticas de Residencia.:

interpelaciones desde la perspectiva genealógica de Michel Foucault.

https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/2390/h_marpod255.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez Mora, N. (2016). La investigación social: fundamentos epistemológicos y metodológicos. *I+D Revista de Investigaciones* 8. (en prensa)

Martínez-Posada, J. E., Hernández-Molina, N. & Hernández-Molina, L. M. (2019). Ontología crítica de las prácticas formativas en medicina y enfermería. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 135-150. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/11-23%20\(2019\)/281060621009/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/11-23%20(2019)/281060621009/)

McLaren, P. (2005). El surgimiento de la pedagogía crítica. En *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (pp. 115-224). Siglo XXI Editores.

https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta-De Agostini.

https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf

Muñoz Suil, N. (2003). *Disciplina y Afectividad en el Cuerpo de la Educación Pública*.

http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110083/munoz_n.pdf?sequence=3

Palacios, V. (2019). El cuerpo, el rostro y la identidad del yo. Apuntes sobre la corporalidad humana en un tiempo de transformaciones. *Revista En-claves del pensamiento* (25), 35-56.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v13n25/2594-1100-enclav-13-25-35.pdf>

Pedraza, Z. (2004). Intervenciones estéticas del yo. Sobre estética-política, subjetividad y corporalidad. Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas, Bogotá, Universidad Central-DIUC/Siglo del Hombre, 61-72.

https://www.researchgate.net/profile/Zandra_Pedraza/publication/251798505_Intervenciones_esteticas_del_Yo_Sobre_estetico-politica_subjetividad_y_corporalidad/links/55f2c01c08ae285147bfbc3/Intervenciones-esteticas-del-Yo-Sobre-estetico-politica-subjetividad-y-corporalidad.pdf

Pinzón, L. Vargas, H. (2018). Explorando el territorio Queer: prácticas formativas en el contexto universitario [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/35180>

Recio, C. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía* 21(54), 127-139. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9783/8992>

Sáenz, J. (2007) Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003. *Revista de estudios sociales*, 23, 11-22.

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n23/n23a02.pdf>

Sáenz, J. y Salcedo, M. (2020). Prácticas formativas de la familia: la configuración de la mujer formadora. *Pedagogía y Saberes*, 52, 53-66. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11022>

Smith-Martins, M. (2000). Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos XXI*(87), 76-97.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a5.pdf>

Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad, una teoría de los medios de comunicación*.

Paidós. <https://comunicacionymediosunsj.files.wordpress.com/2016/04/thompson-b-john-los-media-y-la-modernidad-una-teor3ada-de-los-medios-de-comunicac3b3n-libro.pdf>

Turner, B. (1989). Ontología de la diferencia. En *El cuerpo y la sociedad*. (pp. 273-300). Fondo de Cultura Económica.

http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/genero_cuerpo/LB1/Bryan_Turner_El_cuerpo_y_La_Sociedad.PDF

Vargas Rojas, J. A., & Ramírez Ávila, C. (2015). Finitud, cuerpo y escuela. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17140/VargasRojasJhonAlexander2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). Editorial Gedisa S.A.

Vela Pulido, J. (2009). Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo]. Repositorio Institucional UPN.

https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1784/VelaPulido_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y