



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Cuerpo y Educación

Variaciones en torno a un mismo tema

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA (COMP)
NELSON M. MUÑOZ SÁNCHEZ - ALBERTO AYALA M.
MANUEL ROBERTO ESCOBAR C.
JOHN JAIRO URIBE SARMIENTO
CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS
ÓMAR PULIDO CHAVES - NINA CABRA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

Cuerpo y Educación

Variaciones en torno a un mismo tema

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA (COMP)

NELSON M. MUÑOZ SÁNCHEZ

ALBERTO AYALA M.

MANUEL ROBERTO ESCOBAR C.

JOHN JAIRO URIBE SARMIENTO

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS

ÓMAR PULIDO CHAVES

NINA CABRA

Cuerpo y Educación

Variaciones en torno a un mismo tema

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Jorge A. Palacio C. (Comp.), Nelson Mauricio Muñoz Sánchez, Alberto Ayala M., Manuel Roberto Escobar C.,
John Jairo Uribe Sarmiento, Constanza del Pilar Cuevas, Ómar Pulido Chaves y Nina Cabra.

© IDEP

Directora General	Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico	Paulo Alberto Bolívar Molina
Responsable Académico y compilador	Jorge Alberto Palacio Castañeda
Coordinadora de Comunicación y Editorial	Diana María Prada Romero

Libro ISBN impreso	978-958-8780-41-2
Primera edición	Año 2015
Ejemplares	500

Edición	Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación	Steven Zabala Correa
Fotografía portada y portadillas	Leopoldo Ramírez Silva
Impresión	Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos,
previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D - 91, oficinas 805 y 806. Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 263-0603
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. - Colombia

Contenido

Presentación	7
---------------------------	---

Obertura

Cuerpo y recreación. Reconfiguración subjetiva a través del uso de las prácticas lúdico-creativas	11
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

Primer Movimiento

Reflexiones sobre el cuerpo. Conciencia, experiencia, vivencias	29
-----------------------------------------------------------------------	----

NELSON MAURICIO MUÑOZ SÁNCHEZ

El cuerpo de la memoria. Políptico de mnemotecnias	44
----------------------------------------------------------	----

ALBERTO AYALA M.

Segundo Movimiento

Cuerpo y erotismo en la escuela. Discursos y tensiones	58
--------------------------------------------------------------	----

MANUEL ROBERTO ESCOBAR C.

El poder de la apariencia. Construcciones escolares del cuerpo	74
----------------------------------------------------------------------	----

JOHN JAIRO URIBE SARMIENTO

Tercer Movimiento

Diversidad epistémica e interculturalidad crítica. Una perspectiva para los estudios sobre diversidad en la escuela	97
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS

Territorio y derechos. Cartografías corporales en la investigación sobre territorio en los contextos escolares	117
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ÓMAR PULIDO CHAVES

Coda

Videojuegos y conocimiento: un estado de la cuestión	134
------------------------------------------------------------	-----

NINA CABRA

Presentación

El presente texto es una compilación de los trabajos realizados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, con un grupo de investigadores que orientaron los estudios y los procesos de cualificación en el ámbito de “Subjetividad, diversidad e interculturalidad”, propuesto desde el Componente de Educación y Políticas Públicas del proyecto misional del IDEP. El hilo conductor en cada uno de los textos es el lugar del cuerpo, unas veces como eje central de la propuesta investigativa, y otras como elemento relevante desde su relación con distintas dimensiones que surgen en los diferentes trabajos desarrollados por los colectivos de maestros y maestras.

En el primer capítulo, “Cuerpo y Recreación: Reconfiguración subjetiva a través del uso de las prácticas lúdico-creativas”, Jorge Palacio da la bienvenida al lector situando las prácticas recreativas en el campo de la cultura; el lugar central del cuerpo en la realización y comprensión de las mismas, y la dimensión pedagógica que implica su puesta en escena desde su fundamento lúdico-creativo. En el segundo capítulo, “Reflexiones sobre el cuerpo: conciencia, experiencia y vivencia”, Mauricio Muñoz expone los elementos presentes en las prácticas corporales, entendidas como acciones pedagógicamente intencionadas, dirigidas al logro de ciertos propósitos: salud, autoconocimiento y desarrollo espiritual; da relevancia a las dimensiones de la conciencia corporal, la vivencia y la experiencia, la creatividad, la expresión, el silencio, la emoción y la cultura.

En el tercer capítulo, “El cuerpo de la memoria: políptico de mnemotecnias”, Alberto Ayala explora la relación entre cuerpo y memoria, desde la órbita del esfuerzo de algunos autores por rescatar la voz de aquellos que de otra manera caerían en el total anonimato. Situándose en los aportes de la historia y de la creación artística, especialmente la teatral, rescata elementos que cada una de estas disciplinas brinda a la reflexión política y poética. Por su parte, en el cuarto capítulo,

“Cuerpo y erotismo en la escuela: discursos y tensiones”, Manuel Roberto Escobar reúne la información suministrada por el estudio del IDEP sobre representaciones e imaginarios del cuerpo en estudiantes de último ciclo escolar, para brindar una reflexión sobre la forma en que los alumnos de colegios oficiales de Bogotá viven la dimensión estética y sensible, en lo que el autor llama la “corporalidad viable” en la escuela contemporánea.

En el quinto capítulo, “El poder de la apariencia: construcciones escolares del cuerpo”, John Jairo Uribe se acerca al mundo de las apariencias que se manifiestan en la escuela y además plantea una discusión sobre las lógicas de producción de las subjetividades, en términos del modo como los ropajes contribuyen a las construcciones sociales de las corporalidades, en el marco de la discusión sobre la relación entre estética, poder y resistencia. En el sexto capítulo, “Diversidad epistémica e interculturalidad crítica: una perspectiva para los estudios sobre diversidad en la escuela”, Constanza del Pilar Cuevas, situándose en el contexto del estudio sobre diversidad e interculturalidad en la escuela que realiza actualmente en el IDEP, plantea que aunque la discusión sobre la diversidad abrió un espacio para el reconocimiento de las diferencias culturales, es importante, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, trabajar la diversidad epistémica en la comprensión de la configuración de subjetividades en la escuela. La autora presenta los elementos del debate, el papel de las pedagogías críticas y decoloniales, y el tratamiento metodológico de la auto-indagación de la memoria colectiva, trazando rutas metodológicas a partir del trabajo corporal, las cartografías del habitar, así como la biografía y la autobiografía.

En el séptimo capítulo, “Territorio y derechos: cartografías corporales en la investigación sobre territorio en los contextos escolares”, Ómar Pulido presenta el enfoque metodológico y los resultados del uso de la cartografía corporal como herramienta de indagación, en el contexto del estudio que recién termina el IDEP bajo su orientación, sobre la relación entre derechos y territorio en los contextos escolares. El estudio tiene como objetivo establecer la existencia de determinantes territoriales que afecten el estado de los derechos, a través de un trabajo que explora la realización o vulneración de los mismos. En el estudio se entiende el territorio como una construcción de los sujetos que va más allá del espacio geográfico, hacia un espacio simbólico que comienza en el cuerpo.

En el octavo capítulo, “Videojuegos y conocimiento: un estado de la cuestión”, Nina Cabra nos da a conocer los temas más relevantes en la investigación sobre videojuegos, particularmente respecto a las formas de conocimiento y los aprendizajes vinculados con esta práctica de tiempo libre; el trabajo hace parte de su tesis de doctorado en Antropología: “El cacharreo o aprendizaje salvaje en los videojuegos”, y abre un amplio campo de indagación sobre la relación cuerpo-conocimiento-tecnología.

El texto se organiza en Obertura (capítulo primero) y Coda (capítulo octavo), que funcionan como solapas, introduciendo temas poco explorados en la investigación sobre el cuerpo y la educación, en particular el tema de la recreación y los video juegos. El Primer movimiento (capítulos segundo y tercero) propone una reflexión desde las prácticas de trabajo corporal y de creación artística; el Segundo movimiento (capítulos cuarto y quinto) plantea reflexiones derivadas del estudio del IDEP sobre representaciones e imaginarios del cuerpo en escolares, y hace énfasis en las dimensiones del erotismo y de la apariencia y las intervenciones corporales; el Tercer Movimiento (capítulos sexto y séptimo) ofrece elementos conceptuales y metodológicos relacionados con trabajos de investigación sobre diversidad, territorio y derechos en la escuela.

OBERTURA



Cuerpo y recreación Reconfiguración subjetiva a través del uso de las prácticas lúdico-creativas¹

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA²

*Cómo decirte, cómo contarte
cada noche un rollo nuevo
ayer el yoga, el tarot, la meditación
hoy el alcohol y la droga
mañana el aerobio y la reencarnación.
Cómo decirte, que el cielo está en el suelo
que el bien es el espejo del mal, cómo contarte
que al tren del desconsuelo, si subes no es tan fácil bajar.
Cómo decirte, que el cuerpo está en el alma
que Dios le paga un sueldo a Satán.
Cómo contarte, que nadie va a ayudarte
si no te ayudas tú un poco más.*

Joaquín Sabina

1 Una primera versión de este texto fue presentado en el Congreso Colombiano de Psicología 2013, "Por la reconstrucción del tejido social", COLEGIO COLOMBIANO DE PSICÓLOGOS (COLPSIC) Y ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE PSICOLOGÍA (ASCOFAPSI), Bogotá D.C.

2 Profesional Investigador IDEP, profesor Universidad de los Andes. Psicólogo, Universidad de los Andes; Master en Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de Montréal.

Para empezar

En este documento se busca señalar la importancia actual de las culturas y prácticas asociadas con la recreación, en lo que el autor ha denominado en diferentes contextos "las prácticas sociales no formales en la sociedad contemporánea". Las prácticas recreativas en su intención más profunda, se dirigen de manera principal a facilitar el logro de los propósitos de autoconocimiento y autocuidado. Su importancia radica entonces no solo en una dimensión macro en su progresivo auge en la agenda de países y ciudades, sino también, en una dimensión micro, en su riqueza, en la transformación y enriquecimiento de la vida personal y colectiva, y en sus efectos en lo social.

Tres elementos se ponen en juego en el desarrollo de este texto: de una parte, el tema de las culturas recreativas, que asocia las prácticas vinculadas a este campo, con el tema de la cultura. En segunda instancia, la centralidad del cuerpo y la reconfiguración del sujeto a través del desarrollo y participación en este tipo de prácticas. Y finalmente la consideración de algunas puntadas urgentes para el desarrollo de la actividad pedagógica, que se derivan de su puesta en escena.

Hoja de ruta

Mucho me he preguntado cuál sería la mejor forma de abordar este texto, en el que se mezclan elementos de importancia y novedad. He decidido hacerlo a la manera de un relato construido desde la mirada que me da la experiencia, mi experiencia, haciendo el ejercicio un poco más lúdico y, a lo mejor, quien quita, más lúcido.

Teniendo en cuenta que soy tanto el compilador, así como una especie de editor preliminar de este libro y de los documentos que aquí se presentan, lo tomaré como una oportunidad. Trataré entonces de hacer acopio de mis antecedentes en la materia, ensayaré plantearme una estrategia efectiva para comunicar mis ideas sobre el tema, e intentaré dejar una serie de inquietudes, que como suelen decir los autores más connotados, espero que susciten más preguntas que respuestas. Lo anterior, advierto, no es un acto de generosidad de mi parte, sino la cruda realidad que me señala que en este momento tengo más preguntas que respuestas.

Con estos elementos trataré entonces de hacer un ejercicio de reflexión basado en mi experiencia profesional y en las disquisiciones conceptuales que la acompañan, involucrando en ello el aporte de uno que otro autor, sin ninguna pretensión de ser exhaustivo y con el cuidado, eso espero, de no dejar a los lectores extenuados. Trataré simplemente de hacer lo que en algún comercial de televisión llamaban: "Mezclar mentol con eucaliptus para una afeitada más al raz", y desde ya y hasta el final, poder decir, como lo hace un amigo: "Haré lo que pude".

Intentaré, entonces, trabajar los tres temas que propongo, introduciendo las siguientes coordenadas: primero hablaré, en un lenguaje más bien coloquial, que espero sea ilustrativo, de aquellas prácticas que de manera general, podrían llamarse prácticas recreativas y que abarcan lo que en otros contextos he denominado “prácticas sociales no formales en el mundo contemporáneo”, especialmente en lo que se conoce como la vida urbana actual. Aquí avanzaré con algunos ejemplos de la vida cotidiana en el reconocimiento de estas como prácticas culturales. Dejaré entrever el carácter cultural de la recreación y su dimensión pedagógica, como asuntos fundamentales de una posible caracterización. Posteriormente, en un lenguaje que pretendo amigable, pero menos anecdótico, trataré de acercarme a lo que se ha llamado la centralidad del cuerpo para el sujeto moderno, dejando sentado que las prácticas recreativas exploran y comprometen la actividad estésico-corporal.

Finalmente, echaré una mirada sobre la manera en que los saberes asociados a la psicología han generado tecnologías y discursos que han sido apropiados en otros ámbitos profesionales, en este caso, la recreación, y de qué manera la recreación como campo se ha apropiado de los discursos de los psicoperos. Trataré, entre tanto, de merodear la noción de sujeto relacional y de subjetividad, un concepto que resulta muy importante hoy en día en las diversas disciplinas de las ciencias sociales, como la sociología, la antropología o el psicoanálisis, al cual la psicología se ha acercado de manera tímida aún, y trataré de esbozar mi comprensión, igualmente tímida todavía, sobre lo que significa el vínculo entre las prácticas recreativas y los procesos de subjetivación.

Habiendo puesto de presente esa relación, intentaré establecer un puente entre estos dos elementos y el tema de la construcción del tejido social, para dejar sentado lo que podríamos llamar un círculo virtuoso, que es acción constructiva y aparentemente principal, a la cual se suelen destinar los esfuerzos en el uso de dichas prácticas. Efectivamente el valor de esas prácticas no se agota en su función de divertimento, pasatiempo o entretenimiento, ni en la función de llenar el tiempo de la gente, sino en el carácter potenciador que les es propio, sin importar el tiempo.

Culturas y prácticas recreativas

Estando aún en la universidad en el proceso de formación en psicología, varios asuntos me atravesaban día a día: de una parte mi interés en los temas culturales que me hacían acercar a las ofertas de los departamentos de ciencias sociales y de humanidades, hablando de manera general. Estábamos para ese entonces inundados de psicología conductual, y de una serie de ejercicios y conceptos muy vinculados a la mirada norteamericana, que a muchos nos resultaba tan exótica como la nuestra a ellos, por no decir irrelevante y bastante árida. Los temas importantes de la vida de las personas, como el amor o la muerte, no aparecían por ninguna parte, y había que buscarlos en

el cine o en las obras literarias, aunque más tarde ya todos éramos conscientes de que para encontrármelos, solo había que ir a la vuelta de la esquina.

Quizá por eso, años más tarde frente a un grupo de estudiantes (no frente a un pelotón de fusilamiento como le tocó a Aureliano Buendía, aunque como profesor a veces se siente uno así), habría de recordar el día en que inicié mis estudios de psicología pensando en la filosofía de la vida cotidiana y me había encontrado cara a cara con la ingeniería del comportamiento. De tal modo que algunas de mis escapadillas de clase tenían que ver normalmente con que me resultaba más interesante y divertido un partido de microfútbol que una clase de metodología o un análisis de regresión múltiple, que en todo caso era un asunto distinto a una regresión psicológica, pero todavía, aunque lo intuía, no lo entendía.

Sin embargo, empezaba a preguntarme qué de psicológico y de pedagógico tenía el partido de microfútbol, por qué resultaba tan vinculante con todos aquellos con los que lo practicábamos y de qué manera contribuía a construir grupos de amigos, redes de conocidos y comunidades de interesados (*networking* de la época) e interesadas (tengo que decirlo, pero no por asuntos de género o asunción de posiciones políticamente correctas, tan en boga hoy en día). Al mismo tiempo, no con el mismo entusiasmo, me asomaba a la razón de ser, bastante esquiva no obstante, de un curso de diseño de investigación, una función estadística o la construcción de un instrumento de evaluación.

En psicología social solamente contábamos con conceptos tan inútiles en la práctica como la disonancia cognoscitiva, que se hacían presentes en el momento de la problemática, pero no en el de la “solucionática”, en situaciones definitivas como decidir, por ejemplo, ponerse a estudiar o irse al cine un domingo por la tarde, comprarse media de ron o una completa de moscato un sábado por la noche, o enfrentarse a la cruda realidad que en el béisbol aborda al bateador cuando el conteo va en dos strikes y tres bolas, y que los locutores emocionados suelen nombrar como el dilema inequívoco de hallarse “entre la rubia o la morena”. Bueno, esto también podía pasar un viernes por la noche.

Mientras el fantasma del autor de tan ilustre teoría me perseguía en más de una ocasión, fue apareciendo en el horizonte un invento que se me antoja de confección latinoamericana con su fuerte presencia, que dio en llamarse la psicología comunitaria. Y como esta tenía algo de psicología política y quienes creímos estar haciendo en algún momento trabajo comunitario habíamos evidenciado que el ejercicio político más aburrido del mundo es citar en una comunidad a un grupo de personas para hablar del materialismo dialéctico, mis preocupaciones volvieron al punto de preguntarme de qué manera los encuentros cotidianos de la vida, aquellos con carácter lúdico y festivo, contribuían a hacer más comunidad que los grupos de estudio o los talleres para generar conciencia.

Definitivamente resulta más vinculante un festival que un congreso internacional, aunque este último parezca más serio. Claro, eso depende de cómo se tome uno el congreso, pero siempre hay que tener cuidado de que no se convierta en una farra de arrabal, como pasa algunas veces. Cada cosa en su lugar. Digamos en síntesis que ese puede ser un buen punto de partida. El valor comparativo de lo lúdico y de las experiencias recreativas que configuran vínculos y generan transformaciones personales.

Un asunto clave en este contexto es entender las prácticas recreativas como prácticas culturales. Esto a veces se dificulta por la tradición académica y profesional que ha situado en las facultades y departamentos de Educación Física el lugar de la reflexión y la formación para el ejercicio de la recreación como profesión. Sin embargo, el espectro de estas prácticas es bastante amplio y convoca lo que algunos llaman “prácticas de tiempo libre” y otros, “prácticas de ocio”: las artes, los deportes, el turismo, los deportes de aventura, el campismo y otras prácticas de educación ambiental. Se trata, dicho sea de paso, de un campo en el que convergen variadas disciplinas.

Para ilustrar la relación entre prácticas recreativas y culturales me gusta traer a colación la película de Jocelyn Moorthouse: *American Quilt* (Colcha de retazos), en la que Winona Ryder haciendo las veces de una estudiante en el proceso de elaboración de su tesis de grado, visita semanalmente a su grupo de amigas y a su abuela para recoger información, a través de la elaboración de una colcha de retazos —tejido colectivo que se realiza por tradición, como regalo de bodas, en este caso para la nieta, nuestra protagonista, quien está próxima a contraer matrimonio—, en una especie de ejercicio de observación participante.

En el devenir de los encuentros, en lo que nosotros comúnmente llamaríamos el costurero, historias de vida de mujeres, bueno también historias “indebidas”, van constituyendo el centro del relato cinematográfico y en términos investigativos, de esta aproximación etnográfica. En medio de su trabajo, nuestro personaje principal se ve enriquecida por la experiencia de las otras, al estar inmersa en una enriquecedora experiencia de formación. ¿Cómo podríamos denominar esta práctica? ¿Es una práctica recreativa o es una práctica cultural? Sin duda podríamos referirnos a ella usando cualquiera de los dos términos sin temor a equivocarnos. Su relación es tan próxima y se articulan de manera tan estrecha, que correríamos el riesgo de apuntar en una dirección mientras pensamos en la otra.

Otro ejemplo interesante en este sentido, lo encontramos en las actividades de lo que se conoce como la narración oral escénica. Para no llevar a confusiones, pensaría yo que hoy en día en nuestro contexto esta actividad se ha abierto en al menos tres expresiones: la más común, la que se desarrolla en las plazoletas y los parques, pero también en las universidades; es la que conocemos como cuentería; la derivación hacia arriba, no tanto en la calidad como en “la distinción” que le da el nombre en inglés de *stand up comedy*, que es la cuentería con ropita de marca; y la derivación hacia

abajo, no tanto en el caché como en la calidad, que le da el nombre comercial para televisión de “los comediantes de la noche” o similares, que es la cuentería sin ropita. Pues bien, la narración oral escénica es una expresión muy cultivada en América Latina; recoge antecedentes de la transmisión oral de historias y leyendas, de la literatura en versión urbana contemporánea y del trabajo escénico de bajo costo, que tomó de los conocidos monólogos, las puestas en escena minimalistas.

Elementos interesantes del trabajo de los narradores orales es que recogen referentes de la tradición o construyen historias situadas en jergas actuales; transfieren recursos en algo que ellos conocen como tomar prestado de un gran amigo o amiga cuentera, siempre citando al autor, claro está, crean una especie de hipervínculos entre historias o situaciones, y nos hacen recuperar parte de nuestra memoria, mirarnos en nuestros logros o en nuestras pequeñas desgracias, para, al final, dejarnos esbozando una sonrisa y una sensación de que algo pudimos haber aprendido de ellos y con ellos en solitario y en colectivo. Vuelve a aparecer la disyuntiva entre la actividad cultural o la recreativa, o si queremos, desaparece la disyuntiva al entender que se trata tanto de lo uno como de lo otro. Hemos visto en estos dos casos situaciones de las cuales somos por un lado, espectadores y por el otro, si nos situamos en los lugares particulares de los personajes de las historias o en los artistas que los representan, hacedores de experiencias que nos dejan cierto aroma de transformación personal.

Centralidad del cuerpo

En este punto de la historia es necesario destacar el lugar del cuerpo en la experiencia recreativa, con sus propias temporalidades y espacialidades en movimiento. ¿Qué factores destacados han llevado al cuerpo a ocupar una posición central en el sentido actual de lo humano? O dicho de otro modo, ¿qué procesos han contribuido a establecer la centralidad del cuerpo como condición humana y cuáles son sus manifestaciones específicas en el mundo contemporáneo? La reformulación de la pregunta supone reflexionar sobre las condiciones que posibilitan el surgimiento de la centralidad del cuerpo y desde las manifestaciones específicas, referidas a las formas, expresiones, movimientos que afirman e inciden sobre el desarrollo de esas condiciones.

En cuanto al primer aspecto, quisiera mencionar las transformaciones en la organización del trabajo a partir del surgimiento de la era industrial, el desarrollo del individualismo en tiempos del capitalismo global y las promesas de libertad, que se relacionan de manera directa con las dinámicas del mercado. En cuanto al segundo aspecto, quisiera tener en cuenta manifestaciones como la comercialización del cuerpo; el interés por lo bello o lo feo, por lo armónico o lo bizarro; las luchas identitarias; las intervenciones estéticas o terapéuticas sobre el cuerpo; los estilos de vida y las modificaciones genéticas; las búsquedas espiritualistas de carácter holístico y el mercado de las experiencias que matizan la identidad.

Como abre bocas digamos que la Edad Media se caracterizó por la búsqueda incesante de la purificación del alma. Buena parte de las prácticas que favorecían esa intención involucraban formas diversas de acción corporal o de acción sobre el cuerpo. De acción corporal en el sentido de que los ejercicios que permitían el acercamiento a Dios suponían formas específicas de disponerse corporalmente, como en el caso de la oración o de los cánticos sacros; de acción sobre el cuerpo porque como receptáculo de las pasiones era necesario controlarlo y en muchas ocasiones castigarlo, por medio de la autoflagelación o del uso variado de dispositivos para la tortura. El cuerpo también apareció de manera preponderante en otros escenarios: en sus manifestaciones espontáneas en la vida cotidiana, en el tiempo para el derroche y para los excesos, y en las abiertas o enigmáticas exteriorizaciones del carnaval.

La modernidad supuso, sin embargo, amplias rupturas. La ciencia planteó nuevos horizontes para el sentido de la vida humana, descentrando la mirada del lugar ocupado por Dios para ubicarla en el lugar ocupado por el Hombre. El cuerpo perdió su condición sacralizada y se iniciaron desde el saber médico, las prácticas de corte y penetración, para el estudio de las partes que lo componen, desarrollando así el conocimiento propio de los anatomistas.

El comportamiento cotidiano empezó a ser moldeado por los cánones de la vida cortesana, estableciendo maneras específicas de comportarse en la mesa, en los espacios de intercambio y de relación social y en el dormitorio; asimismo se fueron delimitando los espacios para la realización de las necesidades fisiológicas y el ejercicio de la vida sexual. En general, el cuerpo se empezó a disciplinar y se fueron estableciendo espacios específicos para lo público y lo privado. Estas maneras de habitar el cuerpo emergieron en la Europa postfeudal, pero se fueron desplazando en su impacto, hacia los mundos coloniales y se amplificaron a través de los procesos de urbanización.

Cada individuo devino poco a poco en una persona natural susceptible de ser incorporada a la fuerza de trabajo. Como persona natural también adquirió ciertos derechos y ciertas obligaciones. Su ejercicio se fue volviendo personal e intransferible. El reconocimiento de ese carácter individual desdibujó todas las referencias colectivas. Desdibujar no quiere decir que las haya eliminado, sino que, como a través de un *zoom*, el individuo pasó a ser el objeto más visible de la fotografía. Esta dimensión de la individualidad se situó en el cuerpo que planteó los límites mismos de la unidad de medida de los conteos poblacionales.

La dinámica de la sociedad se reguló a través de la presión y el servicio de lo institucional; las escuelas, las industrias, los centros de entretenimiento, para los individuos disciplinados; los hospitales, las cárceles, los manicomios, para los salidos de la norma. Tanto en unos como en otros se ejerció el control, con un eje fundamental: la ac-

ción sobre los cuerpos. Sin embargo, esa unidad de medida demandó ciertas promesas. Una de ellas fue la libertad individual, que se hizo susceptible de ser ejercida en la medida en que los individuos incorporaron ciertos elementos de autorregulación.

Al mismo tiempo esa libertad se volvió acicate para exacerbar las dinámicas del consumo y del mercado. Producir para ser libre, ser libre para consumir. Estos son factores preponderantes que situaron al cuerpo en un lugar central; el cuerpo, como unidad individual, evidencia material de la condición del sujeto moderno, que como tal se expresa a través de diferentes manifestaciones. La primera de ellas la capacidad de consumo y en particular, del consumo de todos aquellos productos y servicios que se pueden inscribir en la comercialización del cuerpo.

El cuerpo en sí mismo, como objeto de consumo, aparece representado de múltiples maneras, a través del lenguaje contemporáneo de la publicidad. De aquí se derivan infinitas posibilidades, relacionadas con las alternativas que ofrecen los estilos de vida como identificación y como representación. Como identificación, en la medida en que proveen alternativas para que cada cual encuentre su propio lugar. Como representación, en la medida en que posibilitan formas diversas en las que cada cual puede ser reconocido por otros. Modos de comportarse en diferentes contextos sociales, formas de vestir, tipos de viajes para realizar, gustos culinarios, elecciones estéticas y culturales. En todos ellos con preeminencia de lo bello y lo juvenil.

En este último interés es importante el lugar de las prácticas que comportan los estilos de vida saludables y que en otra versión se refieren a las prácticas de autocuidado; en el marco de la salud pública, la actividad física y la adecuada alimentación; en el marco de la calidad de vida, aquello que te mantiene joven. Digamos que esto es lo más vendible y lo más comprable. Pero en realidad, en el mundo contemporáneo encontramos estéticas diversas, donde la fealdad también tiene su lugar. Mezcolanzas, intercambios, fusiones, abren nuevos horizontes a las formas de representarse, siempre atravesando la presencia corporal.

Simultáneamente aparecen lo que podría llamarse las paradojas del cuerpo. Expresiones de morbilidad derivadas de formas de vida que, en la mayoría de los casos, manifiestan resultados desacertados de consumo. Anorexia y bulimia en el terreno de los regímenes alimenticios. Ansiedad, angustia, depresión y pánico en el terreno del manejo del tiempo cotidiano. Consumo exagerado de drogas como alternativa a la desesperación. Todo ello ligado a la necesidad de encontrar nuevas sensaciones para hallar un lugar en medio de la soledad y para vivir nuevas experiencias como promesa del aquí y ahora de una vida valorable.

También encontramos manifestaciones que apuntan en un sentido más vital. Las luchas identitarias soportadas en la búsqueda del reconocimiento de la diversidad, planteadas por grupos poblacionales diversos, especialmente de géneros y etnias; las

búsquedas ambientalistas y en algunos casos, espiritualistas, que apuestan por una vida más armónica en la relación consigo mismo, con los otros y con el entorno, y que se manifiestan a través de prácticas diversas de carácter corporal, vinculadas a la meditación, la medicina alternativa, las prácticas de movimiento de corte oriental y las prácticas holísticas.

Todas expuestas a la lógica del consumo, pero orientadas a ponerle freno a la voracidad individual. Manifestaciones ligadas a la preponderancia del cuerpo, que es el receptáculo directo de las sensaciones, la sensibilidad y la experiencia. Y que implican un giro fundamental, “el giro corporal”, que pone en cuarentena la fuerza incuestionable de la razón, convertida durante cuatrocientos años en la fuente principal de un equívoco fundamental: creer que conocer, es lo mismo que comprender.

El devenir de la recreación

Ahora veamos de dónde surge la recreación como práctica institucional. Con la configuración de la jornada diaria de los trabajadores como resultado de luchas sociales diversas que llevaron a la organización del tiempo de trabajo y del tiempo de reposición de la fuerza de trabajo en la conocida fórmula de los tres ochos: ocho horas de trabajo, ocho de descanso y ocho de sueño; y con el crecimiento de la población en las ciudades como resultado de fenómenos de migración y desplazamiento, creció la demanda de ofertas y servicios para el tiempo de descanso, que hizo posible la aparición de formas diversas de pasar el tiempo, desde espontáneas iniciativas de individuos y grupos que desarrollaban prácticas asociadas a tradiciones traídas de sus lugares de origen, pasando por nuevas formas que resultaban del intercambio que entre ellos se generaba, hasta versiones varias de puesta en escena y espectáculos para el entretenimiento.

Aquello que hasta ese momento suponía el disfrute de alternativas para el tiempo de descanso fue convirtiéndose en un mecanismo necesario para la administración de las ciudades, a través de la puesta en práctica de ofertas para el uso del tiempo libre. La administración de este se constituyó en una herramienta para el control social, pero asimismo, en una alternativa que permitía vehiculizar mensajes favorables para otros propósitos ligados a la salud, la educación o la vida en familia.

El proceso de industrialización generó nuevas dinámicas en la vida cotidiana, no solo en cuanto a la organización del trabajo, sino también en cuanto a la organización de la vida familiar. Grandes masas de población se desplazaron a los centros de producción para incorporarse al trabajo en las industrias manufactureras, cambiando las relaciones con quienes se elaboraba el producto, y cambiando la disposición y presencia en el espacio de trabajo. De una elaboración colectiva, aunque con participación definida de acuerdo con el conocimiento y la destreza desarrollada en la relación de aprendiz a maestro, que permitía tener un conocimiento global del proceso, se pasó

a una participación puntual en la línea de producción que supone una elaboración colectiva, pero enajenada para cada individuo del proceso en su conjunto.

El sentido de lo colectivo se diluyó para quedar enfrentado a una labor con tiempos y movimientos precisos. En el contexto de la organización familiar se estableció igualmente una ruptura. El núcleo familiar se redujo y la mujer entró a participar en el trabajo asalariado. Igualmente los niños hicieron y continúan haciendo parte del potencial de la fuerza de trabajo. Al mismo tiempo se fue configurando una clase media dedicada a las labores de administración y servicio.

El ideal familiar se promovió en este contexto de manera especial, inicialmente asignando al hombre la responsabilidad por la manutención del núcleo familiar, mientras la mujer debía responder por la organización y la economía doméstica. Pero más tarde, tanto por la necesidad de garantizar una mano de obra más barata y en algunos casos más calificada por las características mismas de la actividad productiva —de más bajo costo—, como por la necesidad de ampliar los ingresos familiares para responder a la dinámica de la oferta de bienes de consumo, el conjunto de la fuerza femenina de trabajo se incorporó a la vida laboral industrializada.

Su relevancia social se ha hecho aún mayor ante los vertiginosos cambios que ha suscitado la flexibilización en las condiciones de trabajo en los últimos veinte años. La base de seguridad que el “estado de bienestar” había ofrecido en países industrializados, ideal en otros países por mucho tiempo, y que configuraba un horizonte deseable de futuro como promesa de estabilidad personal y laboral, saltó en mil pedazos en el contexto del “sálvese quien pueda” de la política neoliberal de finales del siglo pasado.

En este contexto se fueron delineando tres tendencias en relación con la manera de entender y asumir la oferta de estas prácticas. De una parte, una tendencia relativa a su potencial económico desde la perspectiva de las ofertas para grandes masas de pobladores, en estadios y escenarios masivos, así como desde su potencial como alternativa para la generación de empleo, por los grandes recursos que movilizaba, en pequeña, mediana y gran escala.

Otra tendencia relativa a su potencial político, por la posibilidad que suscita de mover masas, en la vieja fórmula del pan y circo, también, como manifestación explícita del cumplimiento de las tareas relativas a la construcción de ciudadanía y a la garantía de los derechos culturales. Y una tercera, en lo que algunos llaman las prácticas de cuidado de sí, que yo llamaría de cultivo de sí, que evidencian el reconocimiento a la diversidad social y cultural, y diría yo, a la diversidad de los deseos y posibilidades de realizarlos, en un mundo donde la experimentación y la oferta variada de experiencias son el pan nuestro de cada día.

Psicosaberes y recreación

Las prácticas recreativas como experiencias institucionalmente administradas, bien sea por instituciones del sector público o del sector privado, por grandes, medianas o pequeñas empresas, por el sector fundacional o por el sector cooperativo, tienen una función social que sigue un patrón similar al de las prácticas asociadas con los saberes derivados de la práctica psicológica.

Los psicossaberes han generado una serie de tecnologías que a través de un proceso de subjetivación, es decir, de asimilación e interiorización, facilitan en el individuo el desarrollo de mecanismos de autorregulación y control, los cuales permiten que el ejercicio de la libertad, como la posibilidad de escoger entre lo que se ofrece, esté en relación directa con el ejercicio de la autonomía, como la posibilidad de establecer los límites adecuados al comportamiento personal. Un sujeto libre es un sujeto autónomo, responsable y autorregulado.

Aunque estos saberes se manifiestan de manera específica en las tecnologías desarrolladas por la psiquiatría, el psicoanálisis y la psicología, en sus formas particulares de intervención, también han permeado muchos otros terrenos de actividad profesional. La recreación en sus diferentes formas, como institucionalización de la oferta para el uso del tiempo libre, en sus manifestaciones más elaboradas, o sea, en aquellas cuyo fin no se limita al simple divertimento, pasatiempo o entretenimiento, igualmente ha sido influida por psicodiscursos.

Es importante señalar aquí el derrotero que han seguido ciertos conceptos fundamentales en este terreno. La formación del carácter, responsabilidad especial asignada a la escuela y a la familia en la educación de los hijos, es decir, de los hombres, a principios del siglo pasado, estaba signada por un modelo de comportamiento masculino en el que se hacía especial énfasis en la capacidad para actuar de una manera racional y decidida. En este contexto los sentimientos, la sensibilidad y la duda no tenían cabida.

Sin embargo este modelo único, adecuado a una concepción relacionada con las características apropiadas del *pater familias*, no se avenía con la variabilidad de características personales que aparecían en el mundo del trabajo. Las necesidades de la selección de personal más que las caracterizaciones de la psicopatología, puso en circulación un concepto distinto que no estaba dirigido a establecer un modelo ideal en lo masculino, sino a reconocer variaciones posibles en la dimensión psicológica del ser humano, a través de la especificación de los rasgos, que como condiciones relativamente permanentes y estables en el tiempo, lo caracterizaban. Nos referimos al concepto de personalidad.

El tema de la identidad también encontró su lugar en las formulaciones de los psicosembreres, como una construcción individual que siendo edificada en los primeros años, permanece relativamente enraizada en el núcleo de la estructura psíquica, pero puede ser modificada en algunos casos como resultado de la vivencia de situaciones de crisis o de experiencias significativas. Empero, estos conceptos se fueron volviendo menos útiles en la práctica, en la medida en que parten de la base de unas características relativamente estables y difícilmente modificables en el tiempo y que involucran una construcción individual que brinda poco reconocimiento a la función de lo social.

En este devenir que señala cierta historicidad conceptual en el campo de la psicología, y no simplemente cierta diferenciación en relación con escuelas de pensamiento diversas –que resulta una hipótesis interesante–, un concepto que sale con fuerza a la luz pública, esto es, a la palestra académica, es el de subjetividad. Este concepto encuentra en el cuerpo, la otra cara de la moneda, con la cual conforma la unidad existencial mínima y por lo tanto privilegiada, para encontrar sentido a la experiencia.

Al mismo tiempo que este concepto sugiere aquella dimensión personal que se construye a través del tiempo en la relación con los otros, parece apuntar a una serie de prácticas y experiencias diversas que conducen a la constitución del yo y a la afirmación del sujeto como forjador de su propia historia. Las bondades que procuran las experiencias relacionadas con el desarrollo de la actividad subjetiva, se plantean en general como medios para la obtención de ciertos fines, que podrían dividirse en dos formas de enunciación: de un lado, aquellos referidos al mundo personal, como la búsqueda del mundo interior, el autoconocimiento o el descubrimiento de sí; de otro lado, aquellos referidos a la dinámica social, como el diálogo, los acuerdos y la cooperación. Lo que sugieren las diversas formas de expresar los beneficios de la realización y la participación en las prácticas recreativas, es esa dimensión individual, abierta a la posibilidad de transacciones en el escenario de la acción colectiva.

Prácticas recreativas y urgencias pedagógicas

La recreación supone un proceso de reconstrucción del sujeto, a través de la participación en experiencias que contribuirán a su propio crecimiento como ser humano. Por lo tanto, implica una búsqueda y un interés por encontrar caminos de cambio y transformación, al poner en juego ciertos recursos, que en otro momento histórico fueron las dimensiones negadas, y cuya expresión se posibilita a través del uso de ciertos mecanismos, que he categorizado en términos de instrumentos y condiciones para la práctica.

Dichas dimensiones involucran un horizonte de comprensión ligado a la capacidad de relacionarse consigo y con lo Otro, a través de las sensaciones y percepciones que se derivan de participar en un momento y en un lugar determinado, en actividades intencionadamente diseñadas, como en educación o en terapia, más que en situaciones desprevénidamente organizadas, o en circunstancias generadas accidental, coincidental y/o espontáneamente. En estos últimos casos, cualquiera ha vivido un encuentro casual que aunque no intencionado, le ha durado toda la vida, o una extraña coincidencia que lo ha puesto patas arriba.

Las prácticas recreativas se ponen en juego en el escenario y demarcan los puntos cardinales de una identidad móvil y diversa del sujeto moderno que señalan los puntos de tensión de su subjetividad. Es la condición de un sujeto relacional que se constituye con referencia a cuatro puntos cardinales. La relación consigo mismo; la relación con los otros; la relación con el entorno y la relación con lo trascendente, es decir, el mundo de lo íntimo y lo particular, el mundo de lo político y lo social, el mundo de lo ecológico y lo ambiental, y el mundo de lo trascendente.

El primer punto cardinal, la relación consigo mismo, o sea, la búsqueda del mundo interior, tiene un referente antiguo en prácticas de recogimiento y reflexión, que quizás, ha sido recuperado con el nacimiento de las escuelas psicológicas, especialmente aquellas fundadas en el uso de la introspección, y por la influencia de las visiones de Oriente. Como sus fuentes se remontan a otras épocas, podemos decir que el interés por encontrar el sentido de lo humano, siempre ha tenido su referente en el espacio interior. Hoy en día encontramos esta pesquisa entre las prioridades de una sociedad que se debate entre la vivencia cotidiana de lo efímero o la búsqueda de una identidad más cierta y permanente.

El segundo punto cardinal, la relación con los otros, nos presenta una faceta nueva en la interacción del ser humano con sus congéneres y es la necesaria aceptación de la diferencia, como valor esencial de la convivencia cotidiana. Hoy en día lo importante es reconocer que todos somos distintos, con referentes culturales diversos y que necesitamos establecer acuerdos para convivir.

El tercer punto cardinal se refiere a la relación con el entorno, con "gaia" –Gea– y con el universo, del cual hacemos parte. Esa relación no se refiere solamente a los comportamientos de preservación y conservación de la naturaleza, sino también a la actitud general con el sitio que habitamos como lugar de cultivo para el bienestar común.

Parece ser que el elemento crucial que establece la diferencia, es que no nos hemos asumido como partes integrantes de ese mundo que habitamos, sino que simplemente nos hemos dedicado a conocerlo, para luego dominarlo, sin ninguna intención cierta de cultivarlo. Hemos entendido, hasta hace muy poco tiempo, que al hacerlo de ese modo nos ponemos en peligro nosotros mismos.

En cuarto lugar aparece el punto cardinal de lo trascendente que nos pone en relación con el carácter holístico de nuestra esencia y de nuestra existencia. La comprensión de la relación interdependiente de la parte y el todo que nos constituye caracteriza de manera principal nuestra dimensión trascendente como expresión de una correspondencia entre lo singular y lo universal, que se ha hecho presente en múltiples visiones espiritualistas o en las versiones científicas asociadas a los nuevos paradigmas.

Del primero se desprende la necesaria recuperación de lo íntimo, de lo particular. Del segundo, la necesidad de participar en la construcción de los acuerdos; del tercero, la necesidad de constituirse en parte de un proceso global y de un proceso local, y del cuarto, la idea de que todas las cosas en el universo comparten la misma esencia; que la más pequeña de las partes lleva consigo y reproduce los elementos de aquella mucho mayor. Estos cuatro puntos cardinales, suponen el reconocimiento de lo humano como condición y como derecho, que atraviesa y se ve atravesado por su carácter biológico y por su carácter cultural. Porque lo humano remite a una condición permanente y a una cambiante. La condición permanente es lo biológico. La cambiante es lo cultural. Y viceversa.

En estas actividades, intencionalmente diseñadas, se trabaja con ciertos recursos: la intuición, como la certeza que va más allá de lo racionalmente calculado; la imaginación como el aliento del sueño en construcción y la fantasía como el impulso de la singularidad. Recursos que son propios de cada persona y que en la medida en que no corresponden a elementos de orden físico, no suponen dotaciones especiales.

También aparecen ciertos instrumentos como la metáfora: la ilusión de una sustitución que no es solo eso, sino una nueva razón; la improvisación: es fundamentalmente el mecanismo de exploración de lo inusitado; el diálogo: proceso de reflexión compartida que arroja nuevas luces, en la reelaboración verbal y escrita; los códigos lúdicos: permiten explorar formas a las cuales es imposible acceder con la sola participación de la razón. Son formas alternativas de apropiarse la realidad y hacer brotar la experiencia.

Se plantean también ciertas condiciones: una vivencia espontánea que se fundamenta en la convicción de que solamente en la relación directa y práctica la expe-

riencia adquiere significado; la exploración de los márgenes, en la combinación de lenguajes y discursos en los que es factible pasar a través de las fronteras del conocimiento; el descentramiento, que consiste en soltar las amarras que impiden al sujeto acercarse a los límites socialmente establecidos e incorporados a través de todo el proceso de socialización; la intersubjetividad que brinda el trabajo grupal como contexto propicio para el intercambio de experiencias; la dificultad, es decir, el esfuerzo que es necesario introducir en la realización de la actividad; la relación pedagógica que genera confianza y seguridad en la exploración y permite el equívoco como elemento sustancial.

Estas prácticas ponen en juego dos procesos centrales del sentido de lo humano: la simbolización y la creación. Con simbolización nos referimos a la posibilidad de tejer el mundo singular. Sin embargo, es también explorar los elementos de una singularidad compartida que recoge en el trabajo grupal, los aspectos comunes de una colectividad. Con creación nos referimos a un proceso de exploración de la acción del lenguaje y de sus recovecos, en el tránsito de la idea a la forma, de la concepción a la realización concreta.

Esos procesos, recursos, condiciones e instrumentos permiten poner en juego las “dimensiones negadas”, al reconocer, en el sujeto moderno, la centralidad del cuerpo, el valor de la experiencia, la exploración y compromiso de la subjetividad. Más aún, ya no de las múltiples identidades, sino de las diversas subjetividades que transitan por doquier, como una realidad que se construye en caminos vecinales, en veredas virtuales o en autopistas internáuticas en 4D.

Uno de los aspectos más importantes de estas prácticas, es que involucran dimensiones estéticas, lúdicas y creativas, en el compromiso de la subjetividad. Este compromiso implica dirigir la mirada hacia sí mismo, en un proceso de interiorización, en una pretensión de autoexploración y autoconocimiento, en donde la presencia de los otros garantiza la posibilidad de contrastación, uno de los recursos fundamentales para el autorreconocimiento. La transformación de la identidad implica la posibilidad de poner en riesgo la seguridad personal, pues supone el tránsito de un estado de estabilidad que entra en crisis y la conquista de una nueva estabilidad.

Para terminar

Los recreadores se encuentran por doquier. En las actividades que entidades, organizaciones y grupos de trabajo realizan en barrios y localidades. En las muestras que se ponen en escena en teatros, calles, plazas, parques y colegios. Entre organizadores de eventos y congresos internacionales. En fiestas y carnavales. Son contadores de historias que nos invitan a soñar. Son poetas diletantes. Son voluntarios

de pasiones. Son tejedores de colchas que se arman a retazos. Son reconstructores del tejido social. Cargan consigo un arsenal de herramientas pedagógicas, útiles para la transformación personal y la reconstrucción del tejido social. Tal como hace tiempo comprendimos:

*Se puede viajar por todo el mundo sin ver nada
o se puede ir a la tienda de la esquina y descubrir todo un mundo.
Se trata de captar los detalles mínimos de la vida
los que se nos escapan y de los que no pocas veces
inútilmente tratamos de escapar
y ver el universo socio-cultural que solamente a través de ellos existe.
La eternidad está en el instante; el todo se esconde en el detalle;
lo significativo se esconde detrás de lo insignificante.
Se trata de aprender a ver, a oír, a mirar, a sentir, a vivir.*

Horacio Calle

Bibliografía

- Cross, G. (1990). A social history of leisure since 1600. State College PA: Venture Publishing, INC.
- Csordas, T. (1995). Embodiment and experience: The existential ground of culture and self. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elías, N. (1992). Deporte y ocio en el proceso de la civilización. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Boulch, J. (2001). En cuerpo en la escuela en el siglo XXI. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Le Bréton, D. (1995). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Max-Neef, M. (1991). El acto creativo: de la esterilidad de la certeza hacia la fecundidad de la incertidumbre. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Creatividad. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Palacio, J. (Comp.) (2008). Culturas recreativas y deportivas: avances y perspectivas. Bogotá: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Disponible en: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/Planes-Desarrollo/BogotaSinIndiferencia/2004_2008_BogotaSinIndiferencia_c_InformeFinal_h_SectorC.pdf

- Palacio, J. (1993). Taller formativo integral en corporalidad y expresión: en busca de las dimensiones negadas. Cali: Universitas Xaveriana. Enero-junio, págs. 37-48.
- Pedraza, Z. (2007). Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina. Bogotá D.C.: Ediciones Uniandes.
- Rojek, C. (2005). Leisure theory. New York: Palgrave MacMillan.
- Rose, N. (1999). Powers of freedom: Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shilling, C. (2008). Changing bodies: Habit, crisis and creativity. London: SAGE Publications Ltd.
- Turner, B. (1989). El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social. México: Fondo de Cultura Económica.

PRIMER MOVIMIENTO



Reflexiones sobre el cuerpo Conciencia, experiencia y vivencia

NELSON MAURICIO MUÑOZ SÁNCHEZ¹

Más allá de quienes puedan concebir el cuerpo solo como hecho de carne, de sangre y de huesos, en la perspectiva desde la que aquí vemos, al cuerpo se lo entiende como crisol en el que se funden diversas dimensiones: física, intelectual, afectiva, social y espiritual, por medio de la experiencia y las sensaciones. El cuerpo se construye, atravesado y marcado por las experiencias vividas, el lenguaje, la cultura y sus prácticas. En este trabajo, se presentan, a manera de reflexiones, algunos elementos en relación con el cuerpo y el trabajo corporal como son: la conciencia corporal, la vivencia y la experiencia, la creatividad, la expresión, el silencio, la emoción y la cultura.

Conciencia corporal

*Actuar al azar, ignorando lo constante, trae desventura.
Conocer lo constante da perspectiva.*

Lao Tze

El cuerpo siempre está ahí, sentado, de pie, acurrucado, regañado, amado, odiado, dolido, gozoso... allí siempre está, así no se tenga plena conciencia de él. Ampliar la conciencia sobre el cuerpo, y sobre uno mismo, es como despertarse de un sueño, de un letargo, es como abrir las cortinas para ver más allá, o mejor, sentir con más claridad que también somos cuerpo. Somos seres encarnados y en

¹ Profesional, Centro Deportivo de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Educador Físico, Universidad del Valle; Especialista en Prácticas Corporales Chinas, Universidad de Beijing; Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana Cali.

ese sentido, la conciencia está encarnada. La condición indisoluble es esa relación entre cuerpo y conciencia.

La anatomía cotidiana

En la vida moderna, el ritmo y las actividades diarias muchas veces causan situaciones de estrés a las que el cuerpo responde con tensiones. En casos extremos el cuerpo puede llegar a convertirse en una coraza, en una armadura rígida para protegerse de las amenazas externas. Las posiciones y posturas que se asumen a diario se convierten en algo así como la anatomía cotidiana. Algunas personas pueden presentar dolencias crónicas sin saber qué las ocasiona. Si las posturas no son funcionales, pueden producir daños, dolores, sensaciones molestas y, en casos extremos, ocasionar una interferencia que obstaculiza las acciones diarias. Por ejemplo, alguien puede estar inclinado por cargar el maletín o el bolso a un mismo lado durante mucho tiempo y puede pasar la mitad de su vida caminando ladeado, con un hombro caído, con dolencias en la espalda y el cuello, sin saber qué es lo que le pasa. Lo primero que tendría que hacer esa persona es darse cuenta de ello y, luego, no basta con decir: “¡Ah!, listo, ahora solo es enderezarme y equilibrar mis hombros para que queden a la misma altura”; el problema ahí ya no es de voluntad, es más, tratar de enderezarse a la fuerza puede traer mayores problemas, porque internamente se puede generar mayor esfuerzo y tensión. Este desequilibrio en los hombros, seguramente ya ha afectado toda la estructura corporal; es decir, que ya no es un problema localizado, sino que todo el cuerpo se ha desbalanceado. Es importante darse cuenta de las sensaciones que esto produce y de las causas de este desequilibrio. Posteriormente, habría que hacer un trabajo constante y consciente que incluya la sensación, la relajación y el movimiento para que poco a poco se vaya logrando una mayor alineación estructural y mayor conciencia sobre los hábitos, en tanto que estos no cambian de la noche a la mañana. Una cosa es darse cuenta de las sensaciones, de escucharlas, y otra es trabajar sobre lo que se ha escuchado. Parte de la conciencia; es el conocimiento de cómo he sido afectado y cómo estoy siendo afectado corporalmente a través de las situaciones que han quedado grabadas corporalmente, encarnadas.

Estar presente

La cotidianidad puede ser abrumadora, y hay una tendencia mental a estar en el pasado o en el futuro. Con respecto al pasado, muchas veces se puede quedar atrapado por lo que fue o lo que pudo ser, y hacia el futuro, el pensamiento se proyecta en planes y deseos, con la incertidumbre y angustia de no saber lo que va a pasar.

Disminuir la velocidad del ritmo cotidiano, permite hacer presente el momento. Trabajar sobre la conciencia corporal es detenerse y mirar qué está sucediendo en nosotros y, a partir de allí, continuar trabajando para que nuestras posturas sean más funcionales y los movimientos más fluidos. La conciencia corporal se desarrolla cuando se está presente en la vivencia, rescatando la sabiduría corporal.

Algunas disciplinas corporales, como la meditación, el Taichi, el Yoga y la bio-danza, entre otras, buscan intencionalmente un mayor desarrollo de la conciencia corporal para dar cuenta de que el cuerpo está presente y que sí podemos habitar nuestro cuerpo. En estas prácticas, el trabajo diario y continuo permite profundizar en la sensibilidad corporal con el movimiento y la respiración. El trabajo consciente sobre el movimiento y la respiración hace que cada momento de práctica sea diferente; cada vez el movimiento y la respiración se vuelven más naturales y fluidos. Podemos llevar muchos años en alguna de estas prácticas, pero solo cuando logramos integrar la práctica en nosotros mismos es cuando obtenemos los resultados. Por eso es importante que los practicantes se den cuenta de cómo están haciendo los movimientos; por ejemplo, que sientan cómo es la posición de sus hombros, si están tensos o relajados, alineados o no, porque cuando en la práctica se evidencian ciertos patrones en la postura y en el movimiento, generalmente esto indica que en otros espacios se está haciendo lo mismo, es decir, hay una tendencia; darse cuenta de ello es fundamental para la técnica como para la vida cotidiana. La práctica regular permite ampliar la sensación del presente a otros espacios y tiempos por fuera de ella; posibilita configurar un acercamiento a ese estado en otros ámbitos. Se practica una o dos horas en el día, pero el trabajo es irradiar lo trabajado a otros espacios cotidianos.

Cuerpo-vivencia-experiencia

*El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas;
es ojo porque te ve.*

Antonio Machado

El ser humano es una manifestación de sus vivencias, incluyendo sus vivencias corporales, y esa manifestación corporal tiene que ver con la conciencia. El cuerpo se construye a partir de la vivencia, la cual a su vez modifica la noción de cuerpo. En la medida en que se vive el cuerpo de otra manera, que se trabaja desde diversas perspectivas, también cambia la noción que sobre él se tiene, y a la vez,

el cuerpo también se va modificando. La noción de cuerpo se construye a partir de las vivencias y las experiencias; a medida que vamos conociendo y experimentando, vamos asumiendo una noción diferente del cuerpo. Entonces, en tanto que “vivimos” el cuerpo, de una u otra manera podemos resignificarlo.

Movimiento y relación

El cuerpo no es algo dado, algo quieto, sino que está en continuo cambio. Al estar el cuerpo ligado a la conciencia, también se mueve en el plano de las relaciones. La relación con el otro permite un acercamiento y conocimiento de sí mismo. A partir de la lectura del cuerpo y de las respuestas del otro, se aprende de sí mismo. Por ejemplo, si lo veo triste y llorando, puedo entender que yo estoy triste cuando lloro, y puedo entender un poco mi gesto, de tristeza.

El otro me objeta, porque está en mi campo de percepción, establece en mí una objeción, tiene algo que decir, de sí y de mí, es sujeto de lectura, de significación, de interpretación. Él me devuelve parte de mi imagen con lo que dice, con lo que hace, con lo que actúa. En este sentido me construyo y construyo mi cuerpo en gran medida en relación con el otro.

Aprendizaje corporal

El cuerpo aprende a partir de la vivencia y la experiencia. El conocimiento corporal, sacude la forma tradicional en que se piensa que se conoce. En la escuela, generalmente se ha concebido el conocimiento como meramente mental, sin embargo cuando hay un acercamiento a una práctica corporal, el problema varía, el conocimiento allí se plantea desde la experiencia, tanto del que enseña como del que aprende, porque ahí el conocimiento no es la repetición verbal de algo, sino que es atravesado por el movimiento, por su asimilación y por lo que somos. Allí se hacen más evidentes los ritmos y las formas individuales de aprender. Igualmente en lo corporal no es posible separar el aprendizaje de la experiencia, ahí no vale que se sepa toda la teoría si no se ha experimentado corporalmente, se puede saber teóricamente toda la técnica para nadar sin poder hacerlo. En este sentido, el discurso debe estar acorde con el grado de desarrollo corporal.

El desarrollo de diversos elementos corporales es esencial en la vida. Por ejemplo, un bebé primero aprende a gatear antes de caminar; el gateo lo prepara no sólo para caminar, sino que al gatear logra coordinación, lateralidad y fuerza en las piernas y en los músculos del cuello. Un bebé pasa por todo un proceso: del gateo, que es una posición cuadrúpeda, hasta llegar a una posición bípeda que es estar en

posición vertical. Él tiene un motor o estímulo que lo hace caminar, luego cuando aprende e internaliza corporalmente el acto de caminar, ya lo hace sin pensar porque el acto se vuelve natural. Es importante resaltar que el ejercicio realizado durante el ganeo, no sólo le sirve para caminar, sino que se convierte en una base relevante para otros procesos corporales y cognitivos. En ese sentido, el desarrollo de diversos elementos corporales está en estrecha relación con otros procesos de desarrollo de la persona.

De otra parte, en el trabajo corporal, cuando se está aprendiendo un movimiento, se observa, se repite, hay un primer momento cognitivo, de observación, de memoria, de cierta atención. Sin embargo, esto no es suficiente y la exploración consciente del gesto adquiere importancia. En el aprendizaje técnico de un gesto, primero se aprende la totalidad del movimiento, luego los detalles, si al inicio se fija la atención en los detalles, se pierde la totalidad. Hay un espacio en el aprendizaje en el que se necesita estar en ese todo; es como entrar en esa primera sensación y explorarla, lo que incluye la fluidez y la armonía que se logran en la práctica. Por ejemplo, en el aprendizaje de los movimientos de Taichi, cuando se está iniciando el aprendizaje, lógicamente es necesario poner la atención en el movimiento, pero llega un momento en el que pensar en el movimiento, lo corta, lo obstruye, no permite que fluya.

En vez de racionalizar el movimiento, hay que vivirlo, sentirlo, explorarlo, de tal forma que con la práctica se vuelva natural y fluido. Es un aprendizaje que se valida en el hacer. En las prácticas corporales, la técnica es el camino al descubrimiento, es la que permite la profundización y el trabajo sobre ella va desarrollando la maestría. La técnica denota una forma de hacer particular, una forma de respirar, de sentarse, de moverse, que tiene fundamentos en diversos principios y conocimientos. Por lo tanto la técnica es la que permite ir más allá, incluso de ella misma.

Sensación y conciencia

La sensación brinda la posibilidad de relación y de conocimiento, por su vínculo con la conciencia. El cuerpo siente, y permite manifestarse a “lo otro” y a los otros; el cuerpo cosa es lo inanimado, la presencia corporal sin mayor relación, pero desde el cuerpo que siente, se da la posibilidad de las relaciones, de la sensibilidad con los otros, con lo otro y también consigo mismo. Sentir mi cuerpo es profundizar en la sensación, porque esta no se queda en lo musculo-esquelético sino que, se puede decir, toca el alma. La sensación, entonces, es como una especie de comunión que implica la apertura como condición del cuerpo de llegar a la conciencia.

En las prácticas corporales internas, el estar presente amplía y profundiza la percepción y la sensación. Luego de un tiempo de práctica de ejercicios meditativos, el cuerpo se reporta en algún aspecto, se amplía la percepción, como esa sensación de poder oír más, de poder ver más, de poder ser más, o sea, es como si en realidad se ampliara la percepción y la sensación, el verde se ve distinto, todo es distinto, las percepciones son más amplias e intensas. En las prácticas corporales orientales se trata de que la persona se perciba, se sienta, se escuche. A veces durante la realización de algunos movimientos, se vienen a la mente imágenes; allí hay algo que la postura y el movimiento están trayendo, están conectando, desde adentro, asociaciones de la imagen y del recuerdo con el movimiento.

Cuerpo y creatividad

*La mirada interior se despliega y un mundo de vértigo y llama
nace bajo la frente del que sueña.*

Octavio Paz

De la inspiración a la obra

Al tratar el tema de la creatividad, Abraham Maslow (1991) distingue dos niveles: primaria y secundaria. En ese planteamiento critica el hecho de que algunos conciban la creatividad únicamente como la inspiración, que sería la creatividad primaria, como cuando surge la idea, el pensamiento, la intuición; si no llegan a la creatividad secundaria, donde es posible pasar a la acción del acto creativo en que la idea se traduce en producto, no sucede nada. En la creatividad secundaria la inspiración se convierte en obra; allí se necesita trabajo, esfuerzo, disciplina. A propósito, García Lorca le escribe muy bellamente una carta a un amigo, en la que dice que si es poeta por la gracia de Dios o del demonio, también lo es por la fuerza de la técnica y de saber enteramente qué es un poema; el talento no es suficiente, es por la técnica y el trabajo que se puede saber cómo escribir un poema.

Pero ¿qué voy a decir yo de la Poesía? ¿Qué voy a decir de esas nubes, de ese cielo? Mirar, mirar, mirarlas, mirarle, y nada más. Comprenderás que un poeta no puede decir nada de la Poesía. Eso déjasele a los críticos y profesores. Pero ni tú ni yo ni ningún poeta sabemos lo que es la Poesía.

Aquí está, mira. Yo tengo ese fuego en mis manos, yo lo entiendo y trabajo con él perfectamente (...).

En mis conferencias he hablado a veces de la Poesía, pero de lo único que no puedo hablar es de mi poesía. Y no porque sea un inconsciente de lo que hago. Al contrario, si es verdad que soy poeta por la gracia de Dios, o del demonio, también lo es que lo soy por la gracia de la técnica y del esfuerzo, y de darme cuenta en absoluto de lo que es un poema (García Lorca, 1921).

Algo que late

La palabra potencialidad indica latencia, es algo que late, pero que no se le conoce, justamente porque está latente. Para los griegos la palabra verdad es “*aletheia*” o sea, sin latencia, o quitar la latencia, descubrirla, develarla; la palabra verdad es descubrir, es quitar, correr el velo y dejar ver lo que hay detrás, en la esencia.

En este sentido, la creatividad es una posibilidad de descubrir o de expresar algo que viene oculto. Igualmente lo que se expresa es producto de una labor, la del artista, que en la obra pone en juego su ser. Por ello, la obra es una expresión de lo interno del artista. Por ejemplo, en la caligrafía china se considera que el trazo es una manifestación de la energía interna del pintor, desarrollada a través de la técnica y el trabajo, originado en la parte baja del abdomen, que fluye hasta la mano y se traduce en la pincelada y en la huella pictórica dejada en el papel.



Cuerpo y silencio

*La naturaleza humana se desarrolla
mediante una profunda serenidad y ligereza,
la virtud se desarrolla mediante la alegría armoniosa y
el franco desinterés.*

Huai-nan-tzu

¿Qué pasa cuando culturalmente no se encuentran o no se propician espacios de silencio, incluso de silencio corporal?

Estamos educados para huirle al silencio... Se le teme, en muchas ocasiones se evita; al llegar a casa, algunas personas lo primero que hacen es prender automáticamente el televisor o el equipo de sonido, así no vayan a ver un programa específico o a escuchar música. Inconscientemente se evade el silencio, pareciera que este asustara.

El silencio es uno de los puntos de unión de ciertas prácticas corporales considerado como uno de sus elementos fundamentales. A través de él, es posible mirarse, bien sea con el movimiento, la meditación, la respiración o la postura. El silencio, por lo tanto, es un principio que permite volver la mirada a uno mismo, permite escucharnos. Por ejemplo, cuando adoptamos una postura, el cuerpo empieza a hablar; puede aparecer una tensión o dolor y ahí necesitamos escucharnos; si nuestra mente y nuestros sentidos están apuntando hacia otro lugar, perdemos la oportunidad de indagar sobre qué nos está sucediendo y por qué.

El silencio hace parte constitutiva de varias prácticas espirituales porque desde allí se posibilitan preguntas y se encuentran respuestas. El silencio no solo concierne a lo verbal, sino que implica tranquilizar poco a poco la mente. No es casual el hecho de que este sea fundamental en diversas prácticas corporales internas y en tradiciones espirituales, pues también se relaciona con otros aspectos, por ejemplo: con el espacio físico con la ubicación de los objetos, con el vacío.

En otro ámbito como en el deporte, también hay momentos de silencio, aunque no en el mismo grado y sentido; cuando el atleta está en el partidador a centésimas de segundo para arrancar, el clavadista en el trampolín o en la plataforma, el portero antes del penalti. En el deporte, en la ejecución del gesto, hay momentos en los que el silencio es fundamental. Parte de lo bello del movimiento está en ese fugaz silencio en la ejecución, en ese instante. Por ejemplo, el sostenido en baloncesto y voleibol, en el salto de la garrocha. Incluso en altos niveles de ejecución, donde todo sucede a gran velocidad, el silencio hace parte del ciclo.

Cuerpo y emoción

*Sin embargo en mis ojos una pregunta existe
y hay un grito en mi boca que mi boca no grita.
¡No hay oído en la tierra que oiga mi queja triste
abandonada en medio de la tierra infinita!*

Pablo Neruda

Las emociones nutren lo que llamamos el alma y todas ellas, de alguna forma, se manifiestan en el cuerpo. Las personas constantemente viven una cantidad de experiencias, sensaciones y emociones que provocan reacciones en el cuerpo. Las emociones y los sentimientos conllevan un reflejo corporal, el temor, el miedo, la ira, la alegría, implican una reacción corporal.

Movimiento y emoción

Las prácticas corporales generan emociones, la actividad física, deportiva, las artes escénicas, las artes marciales, todas producen una gama de emociones. En ellas, el estado anímico se mueve en diversos niveles y grados, unas provocan tranquilidad y otras producen alborozo.

En un partido de fútbol, los jugadores luchan por tener la pelota y llegar al arco rival y cuando se logra el tan esperado gol, se produce un gran júbilo entre ellos; la alegría invade la cancha, se unen unos a otros en un abrazo colectivo, al mismo tiempo, en la tribuna se produce una gran efervescencia entre los hinchas del equipo anotador, gritan, ríen, saltan, mientras que a los seguidores del otro equipo los invade una profunda tristeza. En otro lugar, en el teatro, el actor con un gesto se desvanece de alegría o de dolor y el espectador puede sentir eso, se experimentan diferentes emociones y el éxito de él está en lograr que eso suceda, que haya un movimiento interno.

De esta forma, las diversas manifestaciones corporales actúan por un lado en el nivel emotivo interno de los practicantes y, por otro lado, también generan un impacto en los que observan.

Sensación y emoción

Cuando me encuentro con alguien, ¿cómo reacciono corporalmente? Cuando tengo que tomar una decisión ¿qué siento corporalmente?

En la relación con los otros siempre se produce una reacción interna. Por ejemplo, las maripositas en el estómago ante la presencia del ser amado. La presencia del otro provoca una reacción o unas sensaciones de los órganos internos, unos más, otros menos, pero se producen. Entonces ante la presencia del otro, se puede producir sudor, aceleración de los latidos del corazón, malestar, temblor. Es más, la reacción también se puede dar en la ausencia a través del recuerdo o en casos extremos se puede producir la muerte por una ausencia, como la pena moral.

En ese sentido, el pensamiento y el sentimiento también son corporales. En el idioma chino, lo actual, presente (jin 今) y el corazón (xin 心), se unen y forman

el carácter nian 念, que significa recordar, pensar, extrañar. Es traer al presente un recuerdo y dejarlo en el corazón. Esa analogía es algo que envuelve, es sentir el pensamiento de una forma distinta. Bastante se ha pensado el sentimiento y somos especialistas en pensarlo, pero sentir el pensamiento, es decir, insuflarle sensibilidad a eso que tenemos como tan seco, tan calculado, tan aparte de lo que corporalmente somos, sería la tarea contraria. En esta interpretación, pensamiento y sentimiento también son corporales.

De otra parte, las decisiones generalmente se relacionan con un proceso exclusivamente mental. Sin embargo, toda decisión también tiene una connotación y una consecuencia corporal, relacionada con el componente emocional de la decisión. Por ejemplo, un ejercicio es que las decisiones se le “consulten” al cuerpo, es decir, no dejarlas sólo en el plano mental y racional, sino ser consciente de cuál es la respuesta corporal en una determinada decisión, preguntarse cómo se siente la decisión y qué reacciones corporales están asociadas a ella.

La represión de las emociones

La represión de las emociones es el primer camino por el cual se puede obstaculizar la energía del cuerpo o entorpecer su fluidez. Si se bloquea algo, esto produce un malestar, ese malestar produce un bloqueo físico y ese bloqueo físico produce una enfermedad. Cuando se tienen problemas guardados y se los puede verbalizar o expresar, el semblante cambia; si se está en un estado de nudo o de contracción y eso se puede decantar, se produce un alivio en el ser. En este proceso es fundamental ser consciente de cuál es la fuente del bloqueo, en tanto que lo contrario, es difícil trabajarlo. La importancia del trabajo corporal está en relación con ir descubriendo qué nos está afectando y cómo se refleja en el cuerpo, para a partir de ahí, desbloquearlo y liberarlo.

Cuerpo y expresión

*Hay ojos que miran, hay ojos que sueñan,
hay ojos que llaman, hay ojos que esperan, hay ojos que ríen, risa placentera,
hay ojos que lloran, con llanto de pena,
unos hacia adentro, otros hacia fuera.*

Miguel de Unamuno

El cuerpo habla. Los cuerpos son como libros abiertos que cuentan las historias de las personas. La postura corporal ya dice algo del sujeto en tanto que el cuerpo registra lo que le ha sucedido y le está sucediendo, habla sobre su personalidad, su comportamiento y sus hábitos. No hay nada que exprese con más sinceridad que el gesto del cuerpo, porque por más que se haga el esfuerzo por mentir, hasta eso se revela. El cuerpo siempre está manifestando el estado de ánimo, la tristeza, la alegría, la emoción, la depresión; tiene una naturaleza y es tan aguda que el ánimo se expresa corporalmente. En el cuerpo sufrimos y gozamos.

Las marcas del cuerpo

El recorrido que ha tenido un ser humano, queda marcado en el cuerpo, en las cicatrices, en el volumen, en la forma. Se podría escribir una historia de las personas a partir de sus cicatrices en cuanto marcas de acontecimientos y situaciones conexas que quedaron grabadas en la piel, empezando por el ombligo, esa primera cicatriz que queda del nexo con la madre que se rompe en el nacimiento.

De otra parte, están las huellas que dejan los hábitos, las posturas, los movimientos y acciones realizadas repetidamente en lo cotidiano. Sentarse, moverse, alimentarse, dan al cuerpo una forma específica. Se puede leer la historia del otro a través de su fisionomía y su postura ante la vida.

También el cuerpo se convierte en un eje que puede girar en diferentes contextos. Desde el cuerpo se toman posiciones, la “palabra posición” tiene que ver con el lugar desde donde uno “se-para”, separa algo, hay un antes y un después, un reordenamiento que tiene que ver con lo que uno hace, piensa, acepta o se distancia, y está allí en el cuerpo, en los accesorios, en los gestos, en la palabra, en la selección de los materiales y accesorios que utiliza.

Cuerpo y expresiones populares

Manifestaciones corporales de danza, teatro, música reafirman la producción estética de las culturas populares, en tanto que les permiten expresar y resignificar lo cotidiano a través de otras formas y lenguajes. Por ejemplo, las manifestaciones urbanas del hip hop, construyen un lugar de expresión por medio del cuerpo en movimiento, del vestuario, del baile sobre el cemento en la calle, sin montajes, en el que el barrio, la cuadra, la caseta comunal se convierten en escenarios. Expresiones en las que la agresión se convierte en movimiento, gesto, danza. En otras manifestaciones populares, como en el *break dance*, hay una representación social de un trabajo corporal que viene desde abajo. Gracias al movimiento, la música y la danza, los jóvenes se resignifican y van ocupando un lugar diferente en la sociedad, pueden ser reconocidos y valorados de otra forma.

De otra parte, en la fiesta popular, el cuerpo se libera, en el carnaval se rompe la norma social, se deja de lado el estatus, la diferencia de la raza, el cuerpo se suelta, canta, baila, suda, abraza. El baile, la música, la bebida, la comida, circulan de manera abundante, se permiten los excesos. Así como se oxigena el cuerpo, también se oxigena la cultura.

Cuerpo y cultura

*Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla,
y un huerto claro donde madura el limonero;
mi juventud, veinte años en tierras de Castilla;
mi historia, algunos casos que recordar no quiero.*

Antonio Machado

En principio, somos posibles por la vía natural, por la vía biológica, por lo orgánico, luego, somos posibles en el mundo, por el orden social y cultural; no solo basta tener un cuerpo y haber nacido, sino que es necesario ingresar al mundo construido culturalmente, al mundo construido por hombres y mujeres que nos han precedido.

Ocupando un lugar

La cultura, a través de diversos rituales, reconoce el cuerpo individual que nace. Una de las primeras manifestaciones es nombrarlo; al asignar un nombre se le da un lugar en la familia, en la sociedad. El nombre se escoge, se piensa, tiene un significado, ya sea porque es en homenaje a otro ser querido, porque así se llamaba alguien famoso, o porque simplemente suena bonito. El nombre va a acompañar a la persona durante toda la vida, así lo van a identificar y así lo van a llamar.

Además, ese cuerpo que viene al mundo también empieza a hacer presencia y se le asigna un espacio; cuando se le habla a los otros del nacimiento, se les hace partícipes de ese suceso, o sea que ya antes de nacer se inicia esa instalación cultural, en un contexto, en un medio social, en un cuerpo social. Es un cuerpo que viene y que no basta que pase por el trayecto de la matriz para ser sino que, además, hay otra matriz, la cultural; es necesario ser parido y empezar a vivir en ese ámbito social y cultural, en el orden del lenguaje, de las creencias, de la religión, del conocimiento.

La construcción cultural del cuerpo

El cuerpo que ha sido formado o deformado; tomar un camino es una huella cultural, pues la cultura está también en el cuerpo. Por ejemplo, los niños en San Cipriano a diferencia de los niños de la ciudad, tienen una relación con el medio que permite generar otro cuerpo, otras posibilidades y otros límites. Esa huella que deja la cultura, nos deja ver una relación entre lecciones e incisiones como formas de adentrarse en el medio. El cuerpo así se forma en las prácticas, rituales, creencias, conocimientos y hábitos. El medio está hecho de objetos, entonces el niño de San Cipriano establece una relación con el agua del río en el que se baña y en el que nada todos los días, en el que pesca, en el que juega, o con la vara que debe traer para bajar unos mangos o unos chontaduros, o con la historia de la madre agua que le cuentan para protegerlo de las crecientes.

Los niños en la ciudad están en una situación diferente; hay una posición limitada por la estructura de los objetos, por el espacio disponible, por las labores sedentes, por la obsesión por la seguridad, por el control de los tiempos cotidianos. Entre más desarrolladas industrial y tecnológicamente sean las sociedades, se establecen mayores mecanismos de control y autocontrol para que todo pueda funcionar en el proceso de producción. Mecanismos de control de las manifestaciones emotivas en público, de la forma de vestir, de la forma de relacionarse, incluso, mayor control en el uso del lenguaje. En las grandes ciudades se necesita mayor sincronización y que los sujetos entren en ella, el transporte, las entradas a los trabajos, a los colegios, el comercio, etcétera.

Cuerpo y belleza

En cuanto a la belleza, estamos mediados por la imagen y la forma. Los patrones están aprendidos y es difícil darles vuelta. En nuestra era, la del cuerpo, la gente quiere permanecer más delgada y más joven. Sin embargo, la belleza no solo está en relación con la forma sino con la conexión interna que se pueda lograr.

El problema es que las decisiones están mediadas por la cultura que impone que las medidas deben ser tales y no otras. Cada quien decide sobre lo que quiere, cómo deber ser su espacio y cómo quiere que sea su cuerpo; sin embargo, la cultura incide fuertemente en las decisiones que se toman en relación con el cuerpo. En ese sentido, ya no somos naturaleza, porque en todo estamos mediados por la cultura. Se puede elegir y la pregunta es desde dónde se elige. En los casos de cirugía estética hay muchos casos dramáticos, en la decisión y en las consecuencias, el dolor, el no quedar a gusto con el trabajo realizado. En muchos de estos casos la sensación de fragmentación se vuelve más evidente. Y también es dramático porque a veces se hacen toda clase de cirugías para llegar a un ideal al que nunca se va a llegar.

Hay algunas cosas más profundas y complejas en las cirugías estéticas, como la relación con la imagen corporal, la identidad y el aspecto emocional de la persona. Lo preocupante es que al cuerpo se lo instrumentaliza y se le resta un poco de vida en tanto que se le trata como un objeto, se vuelve algo de poner y quitar y cuando se trata a algo como un objeto, se lo pone afuera. Hay diferencias entre buscar medios inmediatos para la transformación del propio cuerpo y trabajos que involucran procesos paulatinos.

Las prácticas del cuerpo

La cultura le asigna un lugar al cuerpo y lo va construyendo en sus prácticas relacionadas con el trabajo, la educación, la higiene, la salud, la diversión. El movimiento y sus manifestaciones son diferentes en las culturas. En la danza, en Occidente, en el ballet, el bailarín quiere elevarse, incluso, estar por encima de la naturaleza, entonces viene el salto para despegarse y mientras más se despegue mucho mejor, para producir estéticamente la sensación de un poder sobre el resto de los congéneres y sobre la naturaleza misma. Esa búsqueda de volar, de querer estar por encima de todo, es la misma intención que se hace desde el pensamiento para desligarse y dominar la naturaleza. En el teatro oriental la búsqueda está en arraigarse; así, en el teatro Noh, el bailarín da pasos tan fuertes que parece que se adhiriera a la tierra, y el actor cuanto más se hunde y se pega a la tierra, se hace más ligero.

De otra parte, la respiración es un fenómeno natural y fisiológico afectado culturalmente. La cultura marca unas formas de respirar, por ejemplo, en la escuela hasta hace algunos años se les exigía a los alumnos hombres, pararse erguido, sacar pecho y tener la barbilla arriba, y esa postura ya implica una forma de respirar. De esta forma, las prácticas cotidianas culturales van influyendo en aspectos de funcionamiento del cuerpo.

Bibliografía

- Aisenson, A. (1981). *Cuerpo y persona. Filosofía y psicología del cuerpo vivido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cleary, Th. (2000). *Vitalidad, energía y espíritu*. Barcelona: Editorial La Liebre de Marzo.
- García Lorca, F. (1921). *Poética. De viva voz a Gerardo Diego*. Disponible en <http://usuaris.tinet.cat/picl/libros/glorca/g1002100.htm#01>
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Loux, F. (1984). El Cuerpo en la sociedad tradicional. Prácticas y saberes populares. Palma de Mallorca: José L. Olañeta.
- Lowen, A. (1993). La espiritualidad del cuerpo. Barcelona: Paidós.
- Maslow, A. (1991). La personalidad creadora. Buenos Aires: Editorial Kairos.
- Poemas del alma. [En línea] <http://www.poemas-del-alma.com/>
- Turner, B. (1989). El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sennett, R. (1997). Carne y piedra. Madrid: Alianza Editorial.
- Vanegas, J. (2001). El cuerpo a la luz de la fenomenología. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.

El cuerpo de la memoria Político de mnemotecnias

ALBERTO AYALA M. ¹



Paisaje Con Caída De Ícaro. Pieter Brueghel El Viejo.

¹ Docente, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad ICESI. Arquitecto, Universidad del Valle; Magister en Comunicación y Diseño Cultural, Universidad del Valle.

Convergencia

Como caras de una misma moneda, los actos de lección y de inscripción, indisolublemente ligados, dan cuenta de la forma como nos aproximamos al conocimiento de las cosas; ellos remiten a múltiples operaciones realizadas a partir de la percepción, del contacto del cuerpo que, aproximándose física o virtualmente a un fenómeno, simultáneamente acude a esa “capacidad instalada” de que se sirve para asociar, distinguir, comparar, encontrar regularidades en las que apoyarse para avanzar en la comprensión del mundo.

Siguiendo este hilo, si nos atenemos a lo dicho por W. Benjamin (2001, p.105) acerca de la danza como arcaica forma de inscripción, léase escritura, recordaremos que en tiempos antiguos era una operación mimética del movimiento sideral —el de los cuerpos celestes—, rememorado por el rítmico movimiento de los cuerpos. Una y otra vez habría de moverse el cuerpo después de la lección de la esfera celeste, a fin de memorizar y rehacer esa cósmica coreografía. Trazos en el espacio y huellas en la tierra que inscribían en una especie de memoria compartida el curso de lo inabarcable: asentamiento de lo inconmensurable a escala humana, de inscripción total en el cuerpo y con el cuerpo, elevado así a una dimensión ideográfica.

Aprehensión que bien podía cumplir el papel de recordación, de orientación o de celebración, formas de lección e inscripción ligadas en todo caso a una manera de ver y a un lugar desde donde hacerlo; valga decir: un *théas*: raíz griega que comparten las palabras *theoría* y *theatron*. Una y otra remiten a formas particulares de interpretación y representación que encontramos afinadas en oficios y disciplinas particulares. En la teoría, referidas a los modos de abordar y concebir el conocimiento, sustentado en los métodos de las ciencias; y en el teatro, referidas a los modos de conocer y expresar desde la esfera del arte de la representación. Pero también sabemos que la raíz de esas formas de ver se afina en el cuerpo a guisa de instrumental, para hacer posible la experiencia en la relación con el mundo, justamente a partir del establecimiento de una perspectiva: el punto de vista del sujeto, estrechamente vinculado con su sensibilidad y su formación cultural, susceptible también de transformación.

Convergen así, tres esferas de gran interés por el rejuego que permiten esos “modos de ver”, que enriquecen y fortalecen en este caso, el hilo entre historia y memoria, ellas son: teoría, teatro y sujeto, ámbitos en que se cuecen las lecciones, las interpretaciones y las más diversas formas de inscripción expresiva en función de la construcción de sentidos. En nuestro caso, relativos a la participación del sujeto en la construcción de su memoria.

Un lugar desde dónde ver

Antes era válido acusar a quienes historiaban el pasado, de consignar únicamente las «gestas de los reyes». Hoy día ya no lo es, pues cada vez se investiga más sobre lo que ellos callaron, expurgaron o simplemente ignoraron. « ¿Quién construyó Tebas de las siete puertas? » pregunta el lector obrero de Brecht. Las fuentes nada nos dicen de aquellos albañiles anónimos, pero la pregunta conserva toda su carga

Ginzburg (1997, p.3).

A propósito de la relación entre cuerpo y memoria, tendremos que preguntarnos qué es lo que llama la atención de ese vínculo y, seguidamente, a dónde apunta el interés de tal correspondencia. La palabra memoria refiere en principio a la capacidad de recordar, de preservar en la mente. Generalmente, la memoria se asocia con lo pasado, aquello de lo que hay testimonio, según el lingüista J. Pokorny (1958), el verbo *memorae* proviene de la misma raíz indoeuropea (*s*)*mer* que a través del griego derivó en mártir. Y mártir es testigo, la persona que al ofrecer su cuerpo en sacrificio por alguna causa, deja con mayor fuerza una impronta de sí y de su convicción en la historia, en la memoria escrita o dicha, individual o colectiva.

Esa imagen referencial, icónica, de sucesos o personas por algún motivo destacables, la identificamos con aquello a lo que se otorga un gran valor: moral, sagrado, estético, ético. La pregunta que surge en consecuencia es: ¿a qué sucesos o personas estamos dispuestos a otorgarles tal valor y por qué? Esto nos ubica en el terreno de las elecciones, de dilucidación sobre las jerarquías al momento de definir lo que ha de pasar al olvido o, por el contrario, lo que estando en el olvido es necesario hacer que emerja para iluminarnos. Nos encontramos frente a un inmenso mar de voces y de sucesos, y de entre ellos, de acuerdo con criterios definidos, solo algunos emergen.

Tal ejercicio descubre una arista política, en el sentido de hacer lo que mejor conviene al bien común: insistir en algo que si bien puede ejercer su fuerza en el presente, a la vez puede asociarse con la construcción de futuro. Lo que nos conduce a un ámbito también relativo a la memoria: el de la recuperación de los sueños, de los anhelos proyectados por quienes nos antecedieron. Tal vez truncados o mutilados por diversos motivos, ignorados unos, reconocidos otros. De ahí la importancia de su reconocimiento.

En esa pugna contra el olvido, apuntalada en criterios que devuelven valor a lo que por intereses de distinto orden se ha perdido en el tiempo, son diversos los hallazgos que hoy por hoy se pueden nombrar. Baste para el caso, el rescate de las “otras voces”

al que apunta el trabajo de la microhistoria, por ejemplo. Trabajo que centra su atención en anodinos hechos o gentes que retoman su lugar en un concierto nuevo que se abre paso gracias a otra forma de ver y sopesar sus ejecutorias. En otras palabras, en una forma concertada de devolverles la voz tras un largo silencio.

Concordante con la demanda surgida por el declive de los grandes y abarcales relatos —léase metarrelatos—, otra forma de relato emerge: la de las “simples” historias, esas que, olvidadas en el tiempo en los documentos del gran archivo estatal o en el pequeño baúl de los objetos seniles, hallan hoy en otros cuerpos y en otras formas de enunciación una vía para hacer valer el derecho a una justa restitución, ya desde la investigación científica, ya en la indagación artística.

En uno u otro caso, destaca el papel que juegan nuevas y enriquecidas formas de relación, neorrelatos que aglutinan una multitud de voces: imperfectas, disonantes, discordantes y por eso mismo con un valor que difiere del que se otorga a lo “finamente acabado”, estéticamente presentable —o representable—, mondado por la traducción “correcta”, asociado a las formas propias de una cultura dominante.

Relatos que claman otras audiencias, otros cuerpos en los que resuenen al descubierto sus sensibles, ocultos latidos. Al efecto nos sirve de ejemplo *El queso y los gusanos*, obra que el historiador Carlo Ginzburg (1997) dedica a la vida de Doménico Scandella, conocido como Menocchio, aquel humilde molinero del Friuli, Italia, que por “atreverse a pensar”, a elaborar su particular concepción del universo, desafió los paradigmas de la iglesia en el *cinquecento*, acto que mereció ser condenado por la Inquisición.

Caso emblemático en el curso de una nueva historia en que la memoria, apelando al drama que envuelve la biografía de un “anónimo” hombre, opera en varias dimensiones: por un lado, el acto de recordación, por otro, el de restitución y, finalmente, el de liberación. El primero se refiere a la memoria en el acto de volver sobre lo pasado para destacarlo en el presente, es decir, para hacerlo presencia renovada; el segundo apunta a ese acto de la memoria que restituye ya no solo la “historia de vida”, sino, más bien, la historia debida, para saldar una deuda, una falta, en este caso una grave injusticia asociada con el acto de silenciar una voz por todos los medios y con todo el poder, representado en la figura del papa y del sistema religioso.

Poder que llega hasta la aniquilación del cuerpo en la hoguera, no sin antes vejarlo, convirtiéndolo en señalado testimonio público, escarmiento para conjurar su irreverencia. Por último, asociado a los anteriores, está el acto de liberación, del estallido que propaga lo silenciado para poner de nuevo las ideas en el horizonte de la discusión, de una problematización que subvierte un statu quo.

Ligados a este acto liberador están los modos de acción, las elecciones formales, las indagaciones metódicas, las decisiones estéticas en las que, si nos adentramos en el tejido fino de la obra, descubriremos un punto de convergencia en el que Historia e historia se revelan juntas, como voz de un corpus particularmente atractivo por su hondura referencial y por su acabada factura literaria. Un arte de contar o, si se quiere, un contar con el arte del autor que conoce cómo imprimir fuerza al relato por medio de la forma. Con la que le confiere cuerpo a la memoria, de tal modo que la sensibilidad se ve pulsada con elementos que se destacan por su riguroso acento en la investigación científica, histórica, e igualmente en el de la estética, presente en la escritura.

Se amplían así espacios y recursos para que la memoria tome cuerpo, y tome los cuerpos, a partir de lo que observamos —y celebramos— como una confluencia de propósitos; imbricación de campos que fortalece el oficio de quienes narrando historias con el rigor de método, técnica, imaginación, intuición, osadía y una pertinaz resistencia, dan el paso para la construcción de otra historia; hecha desde un sujeto decidido política y estéticamente, a no dejar opacar la vida ni el conocimiento. Más bien, a renovarlos.

Al modo del cuerpo decidido del actor o de la actriz en el momento de tejer la presencia de sus personajes en la escena, ante sus espectadores, como advierte Eugenio Barba cuando, en el Laboratorio de Antropología Teatral (1999), investiga sobre ese secreto arte del actor, del saber corporal y técnico preservado por siglos para la perpetuación de un oficio —y de su memoria— en distintas geografías y culturas.

La memoria al laboratorio

*¿Quién construyó Tebas, la de las siete puertas?
En los libros figuran los nombres de los reyes.
¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?
Y las varias veces destruida Babilonia,
¿quién la reconstruyó otras tantas?
¿En qué casas de la Lima que resplandecía de oro
vivían los obreros de la construcción?
[...]
Tantos relatos,
tantas preguntas.*

Preguntas de un obrero que lee

Brecht (2014, p.1).

Las preguntas que hace el obrero del poema, las hace Brecht para sí, son las que hacen posible el poema; y como reza en el epígrafe inicial: “la pregunta conserva toda su carga”. Y así para la historia como para la poesía, su carga de sentido trasciende la demanda de una llana respuesta, de la enunciación precisa de los nombres. Su alcance es mucho más fuerte, más lejano. Y no obstante provenir de las raíces mismas de Occidente en el tiempo, en la mención a Tebas, su reclamo resuena presente, actual. Como si del titular de un diario se tratara, pareciera una noticia que anuncia el hallazgo de los arqueólogos. Pero no hay tal. La hondura de la pregunta obliga a trabajar en la consistencia de la respuesta.

De nuevo se trata de una operación restitutiva y liberadora, problematizadora, como hemos dicho. Un invisible lazo anuda la pregunta al cuerpo, subvierte, aprieta, incomoda. El recurso a que apela el poeta en sus versos es el de la distancia, en varios sentidos: en tiempo, en lugar y en la forma de enunciación. Una especie de juego semejante a las adivinanzas, artilugio que sirve para preguntar distinto, dando un rodeo, y por esto para imaginar más debido a la dilatación de los términos, a su ambigüedad, a la supuesta “falta de precisión”. Recurso con el que logra la moción del espíritu hacia la causa perseguida: por una parte, mediante la comprensión amplia, la consciencia de quienes han sido ocultados y, por otra, mediante la remoción de “las verdades”, la suspensión de la credibilidad sobre lo que se tiene como “inmodificablemente” dicho o escrito como historia.

Parafraseando el poema, la carga de tantas preguntas habrá de llevar, más que a respuestas taxativas, al amplio horizonte de los relatos; de las infinitas relaciones. Y con ellas a los actos de lección, de observación, de atenta escucha de otras voces, de otros cuerpos e historias. Como las que recientemente hemos podido observar en el teatro, que vuelven sobre la memoria de modo muy especial.

Hablamos en particular del proyecto *Tejiendo Presencias*, genuino laboratorio teatral cuyo título cobija las obras: *Ave María*, *Anónimas* y *Tierra de fuego*.

Ave María es una obra dirigida por Eugenio Barba e interpretada por Julia Varley, director y actriz del Odín Teatre, respectivamente, que restituye en la imagen de una “muerte viva”, enaltecida, la memoria de María Cánepa. Homenaje a la reconocida actriz chilena en el que “realizar el milagro de retornarla a la vida a través del teatro” era el principal propósito. Apuesta no exenta de dificultades, como la que supone encontrar “la voz de la muerte”, por ejemplo, tal como manifestaba la intérprete en el foro que siguió a la representación. Se trataba ni más ni menos de alcanzar con la voz la imagen sonora del último estertor que, no obstante su declive, su agonía, tuviera el impulso de la redención, de la liberación de la muerte misma.



Odin Teatre Archives / Performance: Ave María/ Dir.: Eugenio Barba / Foto: Tommy Bay.

Arduo trabajo de laboratorio del cuerpo que, trascendiendo la narración de una historia, se instala en el terreno performático por medio de la imagen visual y vocal para generar desde allí su discurso poético, en nada lineal, hecho a fuer de yuxtaposiciones espaciales y temporales en las que se entreveran mascarón y actriz, en pos de la recomposición de la memoria, de las tensiones, de la grandeza del personaje. Tarea avanzada más no acabada, como lo advierte Varley, y por eso mismo, rica en la verdad que enseña, en tanto muestra del batallar del cuerpo, de la imaginación en función investigativa, en riguroso proceso de búsqueda frente al reto que impone una exigente resolución estética motivada por la vida y obra de la actriz.

En ese orden de presencias se inscribe *Anónimas*, obra dirigida por Julia Varley en la que en cuerpo de Amaranta Osorio y Teresa García, vuelven a la memoria las voces de familia, de madres, y de esas madres en un hilo que, ad infinitum, se prolonga para entretrejerse con la memoria del público a través del juego, de la música, de los cuentos, de las ceremonias. Quizás de ahí la elección del vestuario: el traje de bodas, como imagen referencial que marca un antes y un después con su cuidada factura y su emblemática carga de remembranzas.

Pero si bien está la suntuosidad del traje, sobre el ajedrezado escenario en blancos y negros, las historias se suceden en un logrado juego de escalas en el que también lo pequeño, lo nimio y a punto de desaparecer, toma una dimensión inusitada. También aquí la memoria, por mediación de los objetos, además de otros recursos mencionados, logra erigir su presencia. Al modo de las matrioskas rusas, los

pequeños íconos y las minúsculas efigies emergen del relicario una tras otra, con su poder de recordación en sus fisuras, en sus olores y desvaídos colores, en la emanación de un aura imperecedera que remonta el tiempo hacia la vida de quienes han ofrendado su vida y su historia sin otro merecimiento que el anonimato.

Y en medio de un juego de no pocas resistencias está presente el cuerpo, incluso desde el temor o las carencias de las actrices ante los desafíos del trabajo, según su propio testimonio. Pero en todo caso, más allá de las resistencias, son cuerpos que encarnan la necesidad de volver sobre lo que no han vuelto otros, de mirar hacia donde generalmente mira con desdén la Historia: hacia la mujer, niña o adolescente, joven o adulta que desde su confinación en el espacio y en el tiempo, encuentra en el rito teatral una digna forma de visibilización en la revaloración de sus experiencias, de su historia, que a la vez involucra parte de la historia de las ofiantes. Como en un salón de espejos, la historia de sí del cuerpo, multiplica su imagen en infinitos fractales que dan cuenta a la vez de uno y del todo, de lo particular y de lo universal de una vivencia que hace parte de nosotros.



Obra: Anónimas / Dir.: Julia Varley / Foto: Archivo Amaranta Osorio.

Finalmente, si, como en el poema de Borges, está “todo el Nilo en la palabra ‘Nilo’”, en la obra Tierra de Fuego parecen estar todas las historias de un territorio y de un pueblo, en este caso, Chile. Dirigida igualmente por Julia Varley, la pieza teatral pone al espectador no ante la historia oficial, sino ante las historias hechas de mujeres y hombres, de presencias y actos, de gestas y sueños... En fin, de un memorable curso hilado a través del tiempo en una geografía particular.

De ahí la riqueza del recurso escenográfico: el mapa del país que invade todo el escenario y sobre el que corre, sufre, navega y canta el cuerpo de la actriz Carolina Pizarro, para contar de poética forma la historia de sí, de su madre y de su abuela, y junto a ellas, las de sus ancestros. Mapeo que es poema, podríamos decir haciendo un juego de transposición de letras. Transposición a la vez geográfica, histórica, lingüística; que si bien está apoyada en el dialecto, en la historia y en la geografía, gracias a la forma en que ha sido construida va mucho más allá del discurso de tales disciplinas, para pulsar con su acento en el público la reacción empática, la comprensión amplia de esas historias y lenguas desconocidas, que mueve razón y co razón al tiempo.

Es decir, que conmueve por la operación de des cubrimiento, ligada, más que a la “verdad” a secas, a lo que alude el término *aletheia*, ese des velamiento con que los griegos nombraban el hecho de dejar a la vista lo latente —*lethein*—, aquello que ha estado oculto o se ha llevado el *Letheo*, lóbrego río del olvido, del silencio. “Descubrimiento” hecho a la vez en las potencialidades del cuerpo que podemos resumir en palabras de Julia Varley cuando dice: “Carolina tenía confianza en los conocimientos de su cuerpo y miedo de su voz: “No sé cantar, no sé decir textos”, me dijo. Y por allí empezamos” (Pizarro, 2013).



Obra: Tierra De Fuego / Dir.: Julia Varley / Foto: Tommy Bay

¿Por qué aludir a estas presencias? Por el hecho de la rememoración. Pero, valga decir, no de una rememoración nostálgica, un volver para añorar con dolor, más bien, un volver que motiva el cuerpo mismo de quienes encarnan la acción. Importante aporte a la forma de anudar la memoria en el cuerpo presente, ofrecido

en el oficio del rito teatral para la consumación del personaje y del drama. Del que participan igualmente la historia de sí, los dramas, las angustias y los desafíos propios de quienes lo interpretan, liberados a través del acto teatral. Lugar donde se dan cita de modo particular persona y personaje, renovadora forma de concebir su historia, a través de la microhistoria.

Y de la microhistoria como acercamiento a una narrativa de lo no oficial, de lo que sucede en los bordes, en los márgenes donde se hallan quienes por intereses de diversa índole, más tratándose de mujeres, no merecen ocupar las páginas de la Historia, en mayúscula. Como en Paisaje con caída de Ícaro, de Brueghel, se trata de cuerpos dolidos que caen al mar, esta vez al mar del olvido, quizás habiéndose acercado al sol; vale decir, habiéndose atrevido a iluminar, con su experiencia, alguna oscura parcela de la vida.

Desde la inmaterialidad, la memoria se instala en la escena mediada por el cuerpo a través del relato para convertirse en fuerza activa, dinamizadora de poiesis. Suerte de arqueología desde el arte en la que los sucesos, una vez abierto el baúl, vuelven a “tomar cuerpo” en la representación, esta vez en la imagen evocada por el espectador a partir del pulso, de la sugestión emanada por la composición escénica, ese hipertexto fraguado con el movimiento hecho de luz, color, vestidos, objetos, música, cuerpos y voces... Y sobre todo, hecho de una potente intención que opera como sensible detonante de descubrimientos en el Otro.

Volviendo sobre los elementos que nos ayuden a componer la memoria, si por un lado consideramos el carácter riguroso de la Historia que remite al acontecimiento, a la complejidad del fenómeno que con puntualidad metódica ausculta para hallar los referentes externos precisos que lo sustentan, a la vez contamos con el texto escénico, con su licencia poética para establecer sus propias leyes de convalidación en la obra que con rigor erige.

Teatro e historia, en esa rica conjunción de intenciones y de nuevos relatos, han de tener asiento en los escenarios de formación humana a fin de remozar su sensibilidad. Así, pues, nos vemos en la obligación de construir un nuevo lugar para ver, un lugar desde donde la perspectiva sea particularmente construida a partir de la pesquisa tanto científica como dramática.

Construcción posible a partir de un diálogo de saberes: por una parte, provenientes de las prácticas formales de la ciencia y, por otra, de la constante pregunta por el drama humano, ese que configura la singularidad de cada sujeto y moviliza su existencia. La pregunta por ese vasto territorio de lo subjetivo en términos de la formación de la persona, pone de manifiesto la complejidad de la dinámica de las decisiones en términos de la educación y su función emancipadora.

Del teatro en la historia

*De nuestros debates con los demás hacemos política,
de nuestros debates con nosotros mismos hacemos poesía.*

W. B. Yeats (Fuentes, 2013, p.10).

El teatro es acto poético y a la vez político. Según podemos ver, desde los primeros indicios de que tenemos memoria en Occidente, en la Grecia antigua, el teatro, como arte y como edificación, arquitectónicamente diseñada aprovechando el talud de una colina, era parte fundamental de la polis. Su diseño ofrecía la posibilidad de ver a quienes tenían la palabra en el escenario, así como de distinguir a quien tomaba la palabra en las graderías. Era entonces, recordemos, el lugar donde se votaba, es decir, donde el demos —la población ciudadana— públicamente elegía; es decir, ejercía su derecho a pronunciarse libremente, como forma de gobierno, dando así el paso a la democracia, practicada en ese entonces solo por hombres que tenían el derecho a ser ciudadanos (Sennett, 1997, p. 63,64).

Directamente relacionada con la función política estaba la función poética a que hemos aludido, vinculada con la primera en la medida en que era a través de la escenificación teatral de las tragedias como se ponía de presente ante el pueblo los problemas humanos y de gobierno que era necesario pensar, resolver, si es que no tenían aún la definición correspondiente, o bien, se intuían como posibles problemas sociales en el futuro. En el teatro, los problemas encontraban un espacio para pulsar el diálogo, para la discusión. Emblemático ejemplo de ello es Antígona, de Sófocles, tragedia que pone en los fieles de la balanza la paridad de los derechos: la validez de las razones humanas esgrimidas por la protagonista, y las del Estado, argüidas en la obra por el tirano.

Una y otro, política y drama, encontraban en el teatro su lugar. En él, como resultado del diseño, el cuerpo de los observadores adoptaba la posición sedente, tenida en Atenas por una posición que denotaba sometimiento, en este caso a las reglas de orden político y del drama. Así, entonces, si se trataba de la actividad política, la posición sedente suponía el sometimiento a los acuerdos políticos y a gobernarse desde una posición pasiva y vulnerable —sensible— como ciudadanos.

Por otro lado, en lo atinente a la representación dramática “el teatro utilizó la posición sedente en la tragedia: la audiencia sentada estaba literalmente en una posición que le permitía manifestar su empatía con un protagonista vulnerable” (Sennett, 1997, p. 65). Así, tanto el cuerpo del espectador como el del actor esta-

ban en una “posición humilde y sumisa respecto a una ley superior” (Ibíd.). Cuerpos dispuestos, quizás, a no endurecerse para evitar que sucediera algo así como lo que denuncia Auden en su poema *Musée des Beaux-Arts*:

[...]

Por ejemplo en el Ícaro de Brueghel:
con qué serenidad
todo parece lejos del desastre.
El labrador oyó seguramente
el rumor de las aguas y el grito inconsolable;
pero el fracaso no lo conmovió:
brillaba el sol como brilló en el cuerpo blanco
al hundirse en las aguas verdes.
Y la elegante y delicada nave
debió haber visto lo asombroso:
la caída de un hombre que volaba.
Mas el barco tenía un destino
y siguió navegando en calma.

Auden, 2012

Bibliografía

- Auden, W. H.. Poesía e imagen. [En línea] <http://poesiaeyimagen.blog.com/2012/08/19/w-h-auden-y-william-carlos-williams-sobre-la-caida-de-icaro-de-brueghel/> (Recuperado 19 de agosto de 2012).
- Barba, E. (1999). El arte secreto del actor. México D.F.: Pórtico de la Ciudad de México.
- Benjamin, W. (2001). Ensayos escogidos. México, D. F. : Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.
- Brecht, B. (2014). [En línea] http://julinsa.eresmas.com/_themes/Libros/bertolt_brecht.htm.(Recuperado 1 de sept. 2014).
- Ginzburg, C. (1997). El queso y los gusanos. Barcelona: Muchnik Editores S. A. .
- Pokornik, J. (1958). Diccionario etimológico indoeuropeo. [En línea] <http://etimologias.dechile.net/?memoria>. (Recuperado 1 de sept. 2014).

Pizarro, C. (2013). Tierra de Fuego. Dossier de la obra. Documento PDF.

Sennett, R. (1997). Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza Editorial.

Yeats, W. (2013). En Fuentes, C. (2013). El espejo enterrado. Pamplona: Leer-e.

Especial agradecimiento a Julia Varley, Amaranta Osorio, Teresa García y Carolina Pizarro, por su colaboración.

SEGUNDO MOVIMIENTO



Cuerpo y erotismo en la escuela Discursos y tensiones

MANUEL ROBERTO ESCOBAR C.¹

La pregunta sobre el cuerpo en la escuela remite a un interés por la dimensión estética de la vida escolar. Cuando se aborda la escuela desde la lente de lo que allí le pasa a los cuerpos, se está dando relevancia al aspecto estético de la experiencia de los sujetos en dicho escenario. Es decir, el cuerpo nos remite a una posibilidad sensible, a lo que se vivencia con los sentidos y que configura percepciones y apreciaciones del gusto y la belleza: belleza carnal, pero también, belleza del existir. Y tal experiencia acontece en el día a día de las interacciones entre los distintos sujetos de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, en el presente artículo me propongo plantear algunas reflexiones que surgieron en relación con el trabajo de campo propio de una investigación de este carácter; y en la segunda parte señalaré una serie de tensiones que se evidencian en torno a la “corporalidad” viable en la escuela contemporánea, a partir de los hallazgos de una investigación realizada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP², en tres instituciones educativas distritales IED, con jóvenes de los ciclos correspondientes a 8º-9º y 10º-11º.

1 Investigador en subjetividad y cultura, Universidad Central. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Educación Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional; Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM.

2 Investigación sobre prácticas, representaciones e imaginarios sociales del cuerpo en jóvenes estudiantes de 4º y 5º ciclo escolar. Coordinación Académica: Jorge A. Palacio. Bogotá, IDEP.

En torno al trabajo de campo

La fase de trabajo de campo en una investigación cuyo asunto central es el cuerpo implica varias reflexiones sobre el “objeto” mismo de estudio. Por ejemplo, indagar el cuerpo aboca retos metodológicos tanto en el diseño mismo de la estrategia como en las técnicas de investigación que se utilizan para producir una información que se considere relevante. A continuación se presentan algunos aspectos específicos contemplados en la presente investigación.

El cuerpo y la experiencia

Cuando se plantea el cuerpo como el asunto central a indagar emerge una y otra vez la confusión con el sujeto mismo. Es decir, la pregunta por la condición corporal humana alude a la producción del sujeto. Sin embargo, la categoría inicialmente no es el sujeto, ni las formas de su producción (subjetividad), ni mucho menos una identidad específica como pueden ser los y las jóvenes.

Asumimos que el cuerpo constituye una noción pertinente para trabajar la pregunta por la experiencia de los sujetos en una determinada cultura. Así, cuerpo y experiencia están ligados desde la perspectiva de dar cuenta de las formas y dinámicas como un sujeto es producido en un momento y contexto específicos. La experiencia de ser sujeto estaría dada como mínimo por tres coordenadas: los campos de saber vigentes, los tipos de funcionamiento del poder (normatividad e instituciones) y las formas de subjetividad que son propias para que alguien se reconozca como sujeto de determinada sociedad (García Canal, 2005).

Así, los tipos de manipulación que los cuerpos reciben designan a su vez los sentidos que se pretenden para los sujetos. El cuerpo no es entonces simplemente “carne intervenida”, sino experiencia humana viable en el entramado de fuerzas que pugnan por constituirlo. El cuerpo es alegoría de los discursos que lo constituyen en uno u otro sentido (Pedraza, 2010), campo donde convergen las fuerzas que luchan por el control de la vida humana y también asiento para tecnologías del yo (en sentido foucaultiano) convenientes al tipo de subjetividad propio de una sociedad en un momento dado.

Desde esta perspectiva, la noción de “corporalidad” aparece para comprender los vínculos entre la idea de cuerpo y la de experiencia. La corporalidad constituye la posibilidad de experiencia viable para un cuerpo en las coordenadas de espacio y tiempo en que un sujeto está. La corporalidad alude a la dimensión carnal de la experiencia humana. Así, el cuerpo se entiende más allá de los datos biológicos, implica una materialidad producida por los significados culturales, por los entramados simbólicos que lo atraviesan, por la sujeción y/o las resistencias que un sujeto hace a los procesos que buscan producirlo.

En palabras de Larrosa J. (2011): “La experiencia es siempre subjetiva y singular”. Si bien se da en coordenadas de interacción social, la experiencia es particular a cada quien. El reporte de cada experiencia es siempre único, contingente, relativo a la particularidad. Sin embargo, al ser sujetos del lenguaje, contamos con referentes compartidos para interpretar nuestra experiencia, para darle sentido y narrarla. Por ello, no basta con que se nos advierta sobre una experiencia y se nos intente transmitir aquello que otro ya experimentó. La situación propia, la vivencia singular, la interpretación particular priman una y otra vez en la experiencia del mundo. La experiencia constituye entonces la posibilidad de que muchas singularidades devengan en pluralidad.

Pero si la experiencia es siempre subjetiva, singular, relativa a la vida cotidiana de los sujetos, a sus prácticas y saberes ¿por qué intentar aprehenderla en un ejercicio de investigación? En el caso de la presente investigación se entiende que la indagación por el cuerpo, apelando nodalmente a la narración de los y las jóvenes estudiantes, puede evidenciar las tensiones entre tendencias de homogenización y búsquedas de singularidad. La escuela sería un escenario de constitución del sujeto donde se pondrían en escena fuerzas, saberes y tecnologías de subjetivación que buscarían producir de manera general un cierto sujeto para la sociedad: ciudadano, letrado, presto a la inserción productiva, con roles de género identificables, con prácticas eróticas y sexuales predominantemente heteronormativas, etcétera. Así, idealmente al final del proceso de escolarización tendríamos una identidad como joven estudiante, “bachiller”, hombre o mujer, preferentemente heterosexual, con el proyecto de familia monogámica, con “competencias” para el mundo productivo (ya sea como trabajador o como empresario según la clase social).

Sin embargo, este esfuerzo para producir un sujeto (en últimas plenamente moderno) estaría tensionado cotidianamente en la dinámica de la misma escuela. Por dar un ejemplo, los sentidos provenientes de las dinámicas del consumo y las industrias del entretenimiento confrontan permanentemente la jerarquía de los saberes ilustrados que propone el currículo escolar. Una consecuencia práctica es que las tareas y trabajos escolares provienen hoy más de fragmentos de información recopilada en Internet que de lecturas decantadas en libros y amplias teorías. Así, la posición de la escuela como hegemónica en la transmisión del conocimiento y del acervo cultural es diariamente puesta a prueba (Martín-Barbero, 2000).

El encargo de producción del sujeto moderno tiene en la escuela, entre muchas tensiones, las provenientes de los y las jóvenes mismos y de las llamadas culturas juveniles. A la homogenización de la subjetividad que propone la escuela (con rutinas, horarios, uniformes, distribuciones de los cuerpos en aulas, grados y ciclos) se opone una y otra vez la multiplicidad de sentidos de la experiencia

juvenil. Modas que emergen en el cuerpo mismo, lenguajes que se escapan al cuaderno y al computador y “manchan” paredes y recintos, bailes que confrontan órdenes corporales (y aparecen como obscenos e indecentes respecto a la higiénica y racional sexualidad que idealmente se plantea), cosmovisiones que apelan a culturas foráneas e incluso globales que son reinterpretadas en diferentes medidas por los y las jóvenes, todo esto constituye un acumulado que se resiste a la pretensión normalizadora del proyecto educativo moderno.

No obstante, no se trata de leer la escuela como una pugna polarizada entre jóvenes singulares y fuerzas de homogenización. La dinámica es mucho más compleja. La “vida juvenil” se produce también en la escuela y encuentra allí posibilidades de expresión y realización al tiempo mismo que interpela la tendencia de homogenización. La construcción subjetiva de todos los actores del escenario escolar, incluidos los y las jóvenes, es también particular y nada exenta de incoherencias. Por ejemplo, podemos encontrar experiencias juveniles que en ciertas dimensiones reivindican singularidad y se desmarcan del modelo educativo vigente, pero en otros planos se pliegan totalmente al modelo subjetivo que se les propone³.

El cuerpo y el lenguaje

El diseño metodológico evidenció que se trata de una construcción de la información, no recolección, que apela al lenguaje, a la narración que cada joven hace de su corporalidad, y que finalmente se convierte en texto. Es decir, hay un diseño que se aproxima al cuerpo a través de las narraciones subjetivas que las personas hacen de su experiencia corporal. Incluso las impresiones, sentimientos y teorizaciones de los investigadores se vuelven escritos. Así, la aproximación al cuerpo se torna no sólo en la interpretación que los sujetos hacen de este, sino además, un ejercicio totalmente atravesado por el lenguaje.

El trabajo de campo hizo evidente este “problema”. Se indaga el cuerpo utilizando esencialmente lo que los y las jóvenes dicen o escriben (en entrevistas, talleres y grupos de discusión), con lo que relato y cuerpo pretenden ser lo mismo. Sin embargo, la sola contemplación de estos cuerpos hace obvio que “algo” de

3 La cultura del hip hop es uno de los ejemplos quizás más estudiados en Colombia. Por ejemplo, se ha observado cómo los jóvenes hombres apelan a una resolución de conflictos que no pasa por el diálogo racional de las diferencias y el acuerdo contractual para la convivencia, y más bien se aboca a un cuerpo que se reta en el movimiento mismo. En un reto “gana” el cuerpo que es más hábil en la danza, en el breakdance, que confronta mejor con sus movimientos los límites de la gravedad misma. Sin embargo, en las interacciones de género el lugar de subordinación de las mujeres es central en estas culturas. En ese sentido, hay un desplazamiento de la idea ilustrada que la escuela propone para resolver los conflictos al tiempo que un plegamiento a los roles más tradicionales de género. Ver el artículo “Nacidos para la batalla” por Adyra Amaya y Martha Marín. Revista *Nómadas* N° 13, octubre de 2000. Bogotá: Universidad Central-DIUC, p. 64-73.

la corporalidad no se alcanza a representar en el lenguaje; siempre hay asomos de la experiencia que soslayan la palabra:

Del mismo modo, la corporalidad nos permite comprender la inscripción histórico-política referida sin reducir el cuerpo a un simple objeto de una conciencia, un alma o una voluntad, o una especie de página en blanco en la que se inscribe o marca la cultura. Pero al mismo tiempo, nos advierte sobre su estatuto paradójico entre el lenguaje y la in-significación, entre la vida y la muerte, entre la carne y la idea (Braunstein, 1990 en Parrini, 2007).

El cuerpo no pertenece al campo estricto de lo social, si bien participa de él; o siempre tiene un remanente. Algo que no logra ser inscrito y que es tan relevante como lo que sí alcanza a serlo. La corporalidad nos remite por tanto a una experiencia del cuerpo, histórica y social, pero no completamente significable, ni solo discursiva (Parrini, 2007, p.15).

Al respecto se asumió la limitación del lenguaje para aprehender las realidades, así como la captura que hace de las mismas al enunciarlas. Se optó además por la perspectiva que considera el cuerpo siempre vinculado al sujeto (Rayas, 2009). Así, se aplica al cuerpo lo mismo que a la subjetividad: son construcciones resultantes del pliegue entre el poder y el saber en un momento histórico (Garavito, 1999). La posibilidad de un cuerpo está entonces relacionada con los códigos y maneras que el poder designa en una cultura, pero no se agota en estos. Y es a esos mismos códigos a los que la investigación apela para indagar sobre el cuerpo.

Este problema de aprehensión del cuerpo desde el lenguaje se hizo evidente cuando se estableció una ruta conceptual que optó por tres categorías para su comprensión: apariencia, erotismo y cuidado de sí. ¿Por qué éstas nociones de entrada y no otras? ¿Cómo definir las y con qué estrategias metodológicas trabajarlas? ¿Qué indagar en cada categoría?

Tras amplios debates, el grupo de investigación asumió también su propia subjetividad en la pretensión del conocimiento. El cuerpo podría ser analizado desde muchos otros enfoques y categorías, pero dadas las problemáticas que cotidianamente reportan las instituciones educativas, así como los propios intereses de quienes investigan, se consideró que las categorías de entrada son pertinentes. De una parte, la pregunta por la apariencia permite el asunto de la escenificación del cuerpo y las jerarquías de clasificación de los sujetos que de allí se desprenden. Por su parte, el erotismo posibilita aproximarse a la comprensión de goce y dolor que los y las jóvenes pueden tener sobre su representación corporal, sus prácticas sexuales, y los roles de género que asumen. Por su parte, la idea de cuidado de sí permite indagar los sentidos de cultivo del cuerpo y las prácticas para forjarlo que

pueden asumir ciertos jóvenes, así como los riesgos a los que están o no dispuestos a someterlo.

El trazado metodológico

Las técnicas de investigación se entienden articuladas al diseño conceptual y al enfoque metodológico, específicamente se vinculan a las categorías que se eligieron para dar entrada a la indagación.

Las técnicas implementadas son el grupo focal, el taller, la entrevista en profundidad y la videografía. Se considera además la posibilidad de realizar observación participante según criterio de cada investigador y de la posibilidad que se tenga respecto de los tiempos y programación de cada institución educativa. El diseño está previsto para una investigación piloto en mínimo tres instituciones educativas oficiales de Bogotá.

Las técnicas se implementaron así:

Categoría apariencia	Videografía
Categoría erotismo	Taller
Categoría cuidado de sí	Grupo focal
Profundización en narración de las tres categorías	Entrevista en profundidad
Profundización en observación de las tres categorías	Observación (opcional)

El grupo focal se entiende como “una modalidad de entrevista la cual es un medio para recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas” (Torres, 1998, p.106).

El taller se asume como una modalidad proveniente de las experiencias de educación popular y trabajo comunitario. Implica momentos de discusión, del tipo grupo focal, pero incentivados por un ejercicio o actividad específica. Para la categoría de erotismo el taller implica dos momentos: una exploración de opinión al modo de Escala de Likert y un trabajo de representación de partes del cuerpo (a modo de creación plástica sobre la representación del propio cuerpo).

La videografía acude al ejercicio de creación de un relato audiovisual por parte de los mismos jóvenes en torno a experiencias que consideren significativas respecto de la construcción de su propia imagen corporal.

Las entrevistas se prevén abiertas aunque orientadas por las tres amplias categorías de entrada de la investigación. Si bien la entrevista es referida aquí como “técnica”, se comprende como un espacio de interacción social, mediado por lógicas de poder (Rivas, 1996). Es un diálogo entre personas situadas social y contextualmente. Unos se relatan como adultos e investigadores del tema, adscritos a un área de investigación de la Secretaría de Educación —el IDEP—, y otros se asumen como jóvenes y estudiantes. En ese marco se propone la conversación. Así, la entrevista implica posiciones sociales que devienen en una puesta en escena específica. A sabiendas de que el relato perderá su carácter perecedero, será “fijado” y expuesto al debate y la consulta (Geertz, 1989), la narración de la propia experiencia vital se compone para otro, a su vez, dispuesto a escucharla, “capturarla” (por grabación de sonido), y analizarla.

Sin embargo, relatar la propia vida puede ser un ejercicio con un significado un poco más amplio que el reporte personal para un académico. En términos de Battjin (2002), cuando alguien se ubica como autor de “su” relato, la trayectoria de vida puede proponerse como un acto vital estético de creación. Así, narrarse para otro es también relato para uno mismo, y hace de la propia experiencia de vida una composición significativa, que enmarca, prioriza, enfatiza, recuerda y olvida para presentar un sentido de sí. Sentido que se torna obra literaria (“un cuento” sobre nuestra propia vida), pero también obra que interpela las posibilidades de existencia en un momento y contextos dados.

En cuanto a la observación participante, de corte etnográfico y con un registro escrito como diario de campo, habría que decir que más allá de asumirla como una técnica, constituye la posibilidad de adentrarse en un universo de prácticas y significados (Sánchez, 2001) dentro de las limitaciones de tiempo y espacio que tanto los investigadores como la escuela misma tienen.

En torno a los hallazgos

Una premisa es que la escuela interviene los cuerpos como parte de su función de producción de determinados sujetos. Desde una perspectiva foucaultiana la escuela ha sido considerada como una de las instituciones que el proyecto civilizatorio moderno configuró con miras a la formación del sujeto correspondiente. Por tanto, la escuela no sólo cumple una función de reproducción de la cultura y sus acervos de saber, sino que además se constituye en un dispositivo disciplinario que controla de manera minuciosa y constante la docilidad y utilidad del cuerpo (Foucault, 2008). Por ejemplo, distribuye los cuerpos en la institución —que es un espacio separado del resto de la sociedad—, controla adentro la actividad, estableciendo rit-

mos, horarios, ciclos, rangos, determina roles y funciones diferenciadas, etcétera.

Queda entonces claro que la escuela contemporánea no sólo tiene el encargo de educar a niños, niñas y jóvenes sino que además los contiene buena parte del día. ¿Qué haríamos si el sistema escolar “devolviera” totalmente la educación de las nuevas generaciones a otras instituciones socializadoras como por ejemplo, la familia? Sin embargo, a esta perspectiva disciplinaria de la escuela habría que agregar la permanente posibilidad de resistencia y creación de quienes la habitan. En consecuencia, la docilidad y el disciplinamiento que allí se ejercen sobre el cuerpo lidian permanentemente con la singularidad de variadas afecciones que intentan fluir en otros sentidos. El cuerpo es entonces un asunto en permanente tensión.

En términos del sujeto que se aspira a producir, la sociedad hace actualmente distintos encargos a la escuela. Se espera que forme un sujeto de conocimiento, por lo que el currículo se orienta desde distintas disciplinas que la modernidad de Occidente considera imprescindibles: historia, geografía, matemáticas, idiomas, etcétera. Pero además hay otro encargo más reciente, la escuela debe formar un sujeto de ciudadanía, capaz de actuar dentro de las lógicas de la democracia participativa, con competencias de convivencia en lo urbano, con rasgos incorporados de “civilidad”. En consecuencia, además del currículo con materias formales circulan gran cantidad de proyectos que van desde la formación en ecología hasta la dimensión de género, por mencionar algunos ejemplos.

Los encargos de producción de un sujeto de conocimiento y de ciudadanía privilegian ciertos tipos de experiencia en la vida escolar. Pero cuando se incorpora la inquietud por el cuerpo, la experiencia estética convoca otro aspecto del sujeto: su dimensión deseante. Entonces cabe la interrogación por el sujeto de deseo que circula y vivencia la escuela.

Del deseo me interesa en particular, la indagación por el erotismo viable en la escuela⁴, erotismo que envuelve al cuerpo de los y las jóvenes, pero también al gremio docente. Si bien en Colombia han existido cátedras de Comportamiento y Salud, y posteriormente de Educación Sexual, el eros no necesariamente se “curriculariza”, lo que no obvia la intención presente en la escuela por regularlo, de manera que propicia unos sentidos y unas formas de la experiencia erótica de sus estudiantes. Saberes, prácticas pedagógicas y dispositivos de subjetivación operan

4 Según Georges Bataille: “Podemos decir del erotismo que es la aprobación de la vida hasta en la muerte”. Si bien el erotismo se relaciona con la actividad sexual como búsqueda placentera más allá de su fin reproductivo, “es uno de los aspectos de la vida interior del hombre”, que pone en cuestión su ser, le aboca a su finitud, al abismo existencial de reconocerse como discontinuo. Por tanto, el erotismo nos avoca tanto a la pasión como a la muerte, a la exaltación de lo sacro al tiempo que a su transgresión.

en la vida escolar promoviendo unas experiencias del erotismo, al tiempo que censuran, reprimen y/o hacen invisibles otras. La pregunta amplia es entonces: ¿cómo se busca el control del sujeto erótico en la cotidianidad de la escuela?

Cuerpo y erotismo en la escuela: discursos y tensiones

El erotismo es una de las nociones por las que nos preguntamos en esta investigación. Mediante técnicas cualitativas se indagó el asunto del cuerpo y el erotismo desde la perspectiva de los y las jóvenes estudiantes. Al respecto quiero centrarme en el tema de los distintos discursos que son posibles identificar en las narrativas de los y las jóvenes escolarizados. Se trata de evidenciar “vestigios” de unos discursos que circulan en las concepciones que relatan sobre su cuerpo y sus experiencias eróticas. La idea es que los discursos “institucionales y/o legítimos” que atraviesan la escuela van más allá de regular el currículo y permean la subjetividad de los estudiantes.

Los discursos que versan sobre la experiencia corporal suelen tener pretensiones de legitimidad y de verdad, con lo que sus premisas buscan articularse a la producción de un determinado sujeto. Tales discursos convergen en la escuela y se traducen en prácticas que regulan el cuerpo y el erotismo. De nuevo aquí la precisión sobre la resistencia es muy pertinente, pues los sentidos que dichos discursos plantean no son recibidos ni en su totalidad ni pasivamente. Los sujetos los desarticulan, mezclan, controvierten algunos aspectos a la vez que asumen otros, resignifican e incorporan elementos.

En la investigación mencionada es posible identificar tres discursos presentes en los relatos de jóvenes escolarizados. Uno es el que llamaré discurso del amor romántico, otro el proveniente de la salud sexual y reproductiva, y un tercero es el que ubico como discurso de las industrias de los medios de comunicación de masas y del entretenimiento.

Proponer el amor como un discurso implica asumir que una de las experiencias emotivas más impactantes para la especie humana tiene raíces culturales. Sin pretender volver objetiva esa enorme y variada vivencia que denominamos amor, se trata de destacar que tiene formas bastante pautadas por cada cultura. Así, la relación amor y Occidente (De Rougemont, 2001) estaría signada actualmente por formas de cortejo y de concreción del vínculo que heredamos de la Europa que colonizó Latinoamérica. Una especie de construcción mítica de un ideal “romántico” amoroso en que el acceso carnal de la pareja ocurre tras un largo cortejo de caballeros a princesas -que además se unen en matrimonio religioso- pareciera estar en la base de un modelo de vínculo que subordina el sexo a la dimensión afectiva.

Este “discurso del amor romántico” transita en los relatos de los y las jóvenes de colegios bogotanos y evidencia un fuerte componente religioso, particularmente católico. Cual caballeros feudales y princesas atrapadas en sus torres, la prohibición sobre las prácticas sexuales pesa si se realizan por fuera de un vínculo amoroso. En tanto idealización, el sexo se debe hacer “por amor” más que “por placer” y preferencialmente en un vínculo tipo noviazgo que conduzca al matrimonio.

Si bien explícitamente no aparecen menciones al pecado, las relaciones sexuales involucran ciertas pruebas y sanciones para el erotismo de los sujetos. El placer experimentado en tales prácticas corporales se interpreta como fuente de peligro para el sujeto: “las ganas” pueden llevar al joven a “cometer errores”, el placer obnubila su juicio, vence límites y diques morales, hace de ellos y ellas víctimas del “exceso” de sus pasiones. Es algo así como una nueva versión del pecado de la lujuria, pues de fondo, la idea es que el placer del cuerpo afecta las virtudes ya no del alma, pero sí del sujeto, por lo cual hay que luchar constantemente contra la tentación carnal.

En consecuencia, el sexo para estos jóvenes constituye una experiencia muy deseada, sobre la que se especula y bromea bastante, al tiempo que se reprime y regula notoriamente según cada género. Entendido como un “instinto natural”, que se presentaría más fuertemente en los hombres, el sexo se concibe como una necesidad para ellos. Por el contrario, las mujeres son representadas como más interesadas en el afecto, por lo que su acceso al sexo requiere de notorias pruebas, en ese aspecto, por parte de sus compañeros. Como resultado, la mediación entre hombres y mujeres es conflictiva puesto que tendrían de entrada intereses bastante opuestos: En el sexo, ellos buscarían preferencialmente el placer, mientras que en ellas primaría la confirmación del amor. En consecuencia, la dinámica amorosa implica para los hombres el reto de lograr el acceso coital, así sea simulando el discurso que ellas esperan, mientras que para las mujeres deviene en ejercicios de pudor, en los que su interés por el placer no debe ser evidente so pena de ser catalogadas peyorativamente. Una joven que expresa goce erótico en el sexo y/o que se relaciona con varios hombres es de inmediato rotulada como “perra”, no sólo por sus pares hombres, sino en particular por sus propias compañeras. Por contraste, ser “perro” si bien indica una cierta incapacidad de compromiso vincular, en el hombre confirma socialmente su viril masculinidad.

Entonces, es posible pensar que el discurso del amor romántico, en que la pareja monogámica y heteronormativa se constituye en el ideal de una sexualidad marital y con fines reproductivos, transita en las concepciones que sobre su propio erotismo narran estos jóvenes. Prohibición y pecado regulan diferencialmente la sexualidad de unos hombres y mujeres contemporáneos, que si bien relatan su erotismo desde estas concepciones, que podrían calificarse como “medievales”,

las permean y mezclan con nociones provenientes de otros discursos que veremos a continuación.

Al contrario de la perspectiva religiosa que alimenta el amor romántico, la salud sexual y reproductiva se sustenta en sus pretensiones científicas. En consecuencia, no hace énfasis en el erotismo como fuente de pecado y prohibición, sino que más bien alerta sobre el riesgo supuesto en las relaciones sexuales, y sobre el daño que para el cuerpo pueden implicar. Así, el gran problema del sexo no es ya el placer asociado, sino la enfermedad que puede acarrear. Dicha diferencia es importante puesto que se traduce en dispositivos pedagógicos que se concentran en la prevención de dos grandes “daños” para la salud juvenil: las infecciones de transmisión sexual ITS (en particular el VIH/SIDA) y el embarazo “precoz” y “no deseado”.

Si el amor romántico configura un ideal de sexualidad vivenciada en una pareja que se presupone legítima en tanto su deseo carnal se subordine a un vínculo amoroso heterosexual, la salud sexual y reproductiva constituye un discurso biopolítico que propende por un cuerpo saludable, higiénico, que regule su propia reproducción. Pero sobre todo hay una diferencia cualitativa importante, se propone la sexualidad como un derecho del sujeto, abriendo para los y las jóvenes una posibilidad de expresión erótica no reprimida. Sin embargo, no hacer énfasis en la represión no significa que no haya regulación, el fin es ahora un joven que si bien goce de su sexualidad, se narre responsable de “las consecuencias” de esta.

Un tercer discurso anunciado en los relatos juveniles sobre cuerpo y erotismo, es el proveniente de los medios de comunicación y las industrias del entretenimiento. La religión y la ciencia han dado paso al mercado, que no duda en utilizar el deseo y la sexualidad. Mientras que los otros dos discursos mencionados se focalizan en la prohibición y el riesgo, el mercado propone una experiencia erótica signada por el placer, que se traduce en una representación de la sexualidad como experiencia esencialmente hedonista. El sexo no es aquí una fuente de castigo ni se vincula con el daño-enfermedad, sino que se representa como una experiencia hiperestimulante que, por tanto, se debe repetir exponencialmente. El pudor y la higiene dan paso a un cuerpo signado por ideales de belleza que se consumen en tanto configuran estatus para los sujetos.

La importancia de evidenciar rastros de estos discursos en las narrativas de los y las jóvenes es que permite comprender el efecto biopolítico de esos saberes especializados en la subjetividad de las poblaciones que buscan afectar. Hablar del cuerpo de los y las jóvenes es entonces discutir los distintos ideales de sujeto que coexisten en la escuela y que cotidianamente entran en tensión. El erotismo juvenil no es entonces una creación “pura” y “autónoma” de jóvenes que con frecuencia queremos imaginar “liberales” y transgresores. Por el contrario, lo que estamos encontrando son subjetividades que, a modo de collage, configuran sus

posibilidades eróticas con fragmentos de los distintos discursos dominantes, haciendo énfasis particulares según la propia singularidad. Por dar un ejemplo, en la escuela contemporánea encontramos mujeres que valoran su virginidad como “el bien máspreciado” para su feminidad, tal cual lo pudieron entender su abuelas. Pero al mismo tiempo ellas se interesan en vínculos amorosos más flexibles que la pareja monógama. Los llamados “amigos con derechos” son un modelo en que hombres y mujeres se permiten experiencias afectivas y eróticas bajo el explícito acuerdo de no comprometerse como novios. Si bien ellas enfrentan el rótulo de “perras”, se “arriesgan” a estos vínculos desde la idea que también tienen sobre su sexualidad como un derecho. La experiencia erótica aparece entonces ambigua, y es fuente de no pocas tensiones subjetivas.

El espectáculo “llega a la escuela”: el cuerpo consumo

Los tres discursos identificados se imbrican en las narrativas del erotismo juvenil, y dan sentido a las distintas prácticas que asumen en su sexualidad. Al respecto me detendré brevemente en la relación del discurso de los medios masivos de comunicación con la configuración de lo que denomino “cuerpo consumo”⁵, que alude a formas de la corporalidad signadas por una “espectacularización” de la vida que trasciende las pantallas televisivas y del computador y se instala en la cotidianidad de los y las jóvenes. Así, la “sociedad del espectáculo”, como la denominó Guy Debord (2000) se evidencia en la escuela misma.

El cuerpo consumo hace presencia en la escuela. Se nota en intervenciones que lo marcan, rompen o abren, como los tatuajes, piercing y expansiones. Es indudable que para la mayoría de los y las jóvenes que se realizan un tatuaje o se abren los lóbulos de sus orejas dichas intervenciones tienen un sentido casi siempre profundo, aluden a un momento biográfico que marca un cambio en su puesta en escena: quieren verse de cierta manera, portar un cierto estilo, dar una determinada imagen, posicionarse estéticamente ante el mundo. A la falta de sentido afectivo y emocional y a la preeminencia racional del sujeto moderno, el cuerpo intervenido responde con toda la fuerza simbólica de los signos que comunican (Piña, 2004).

5 Si el proyecto moderno demanda la producción de un sujeto específico, y para ello interviene el cuerpo de determinadas maneras, las transformaciones de dicha modernidad implican también cambios en la configuración corporal que se legitima. Así, el proyecto moderno en su versión “del capitalismo de acumulación” requirió el llamado “cuerpo dócil”, tan estudiado por Foucault a propósito de las instituciones panópticas como la escuela, la cárcel y el sanatorio (Foucault, 2008). Si el capitalismo dio un tránsito de la acumulación al consumo (Bauman, 2000) el cuerpo que se buscaría producir es precisamente presto al consumo incansante, abierto a la intervención, más dado al deseo sexual que a la represión, regulado por prescripciones estéticas transnacionales, siempre perfectible, y sobre todo, necesitado de hiperestimulación sensorial para su realización.

Algo parecido se puede decir de bailes que traen todo el movimiento, la expresión y el erotismo del cuerpo a la escuela. Es el caso del reggaetón que en sus diferentes versiones se ha instalado por más de una década en las prácticas lúdicas juveniles. Ese cuerpo, cuya danza se antoja obscena a la institución, rompe precisamente los límites y “se abre al mundo externo (es decir en las que el mundo penetra en él o sale de él): boca abierta, órganos genitales, falo...” (Cerbino, 2000, p. 69), exhibiendo en público movimientos de cópula que tradicionalmente se consideraban privados. Así, en el llamado baile “choque” -una versión del reggaetón- se realizan formas de “perreo” que involucran pelvis, caderas y nalgas.

Sin embargo, la interpretación en torno al cuerpo consumo es polémica. En la investigación varios jóvenes expresan distintas molestias por asuntos como la apariencia y los bailes. Respecto de las intervenciones en el cuerpo se increpa la ausencia de significado para hacérselas. Se reconoce una presión de los pares para portar determinados signos que dan pertenencia a un grupo. Y eso, lejos de considerarse como un rasgo de identidad se juzga precisamente como lo contrario: indica poca autonomía, una “falta de personalidad” que lleva a tomar decisiones sobre la estética corporal, solamente por el deseo de aceptación.

Un buen ejemplo es el estereotipo nombrado como “farándulas”, a propósito de un tema de *reggaetón* que así se denomina. Se trata de un cierto tipo de jóvenes cuya vestimenta, peinados y consumos son reconocidos por emular ideales de los medios de comunicación. “Farándula es quien hace de todo para estar con los de moda, porque lo vean como de los populares del colegio”. Dichos jóvenes se reconocen entre otras cosas por el uso del pelo liso, planchado y peinado de lado, aspecto que implica arduo trabajo y una tendencia a alisarlo permanentemente con la mano. Además de gustar del *reggaetón* los farándulas presumen su popularidad en fiestas, consumo de licor y cigarrillo, uso de *blackberry*, Facebook, etcétera. Algunas menciones, aluden a una sexualidad que posa de vanguardista, con lo que por ejemplo, se considera que la expresión de una supuesta bisexualidad en ciertos farándula es más un asunto “de moda”.

Se les critica a los “farándula” principalmente dos puntos. Uno es “la falta de identidad”, que hace que pasen fácilmente de una cultura juvenil a otra; por ejemplo de emos a floggers (una cultura relacionada con la música tecktonic y la página fotolog.com, un blog muy popular entre jovencitos que expresan día a día sus sentimientos, entre otras cosas, “subiendo” fotografías). El otro es su airada búsqueda de popularidad, de notoriedad, de reconocimiento como personas famosas.

Una de las actividades favoritas de los “farándula” es tomarse fotografías, muchas y de manera repetitiva. Si la imagen es la carta de presentación de un cuerpo consumo, se trata no sólo de ponerse en escena de la mejor manera posible, sino además de verse como tal. Las fotografías presentan al sujeto en los perfiles de las

redes virtuales, por tanto demandan ardua selección con el objetivo de lograr la mejor imagen de sí.

Entonces, si bien se puede interpretar una emergencia del cuerpo, con sus potencialidades eróticas, con su ruptura de esa contención del sujeto moderno en bailes y culturas que exacerban la expresión sensual y sexual de los y las jóvenes, también existe la posibilidad de leer una cierta presencia del espectáculo en la vida cotidiana de la escuela. Este cuerpo se experimenta en colectivo, se baila para otros, se adorna para otros, y si bien esto puede indicar un goce que no es individual, que “se contamina con el otro” como diría Mauro Cerbino (2000), también parece anunciar la presencia permanente de un público para la experiencia corporal. Así, la metáfora de “la sociedad del espectáculo” que propuso Guy Debord (2000) parece hacerse realidad justo en el patio escolar: cuando el valor de cambio de las mercancías supera el valor de uso que damos a las mismas, y dicha lógica se traslada a las personas, el capitalismo ha instalado el espectáculo como centro de la experiencia cotidiana. Vista así, la transgresión del reggaetón resulta más bien cooptación y enajenación en el consumo.

Diferencias y tensiones

El punto a recalcar es que la configuración del cuerpo y el erotismo de esos y esas jóvenes se alimentan de distintas fuentes discursivas, con el resultado de unas tensiones encarnadas en la propia experiencia. Ya he señalado el asunto diferencial de la regulación del placer según el sujeto sea hombre o mujer. Entonces, la inequidad en la construcción de género es una de las tensiones más evidentes en las interacciones juveniles en la escuela, inequidad que, sin embargo, parece increpar más explícitamente a ellas: algunos aspectos de la lógica heteronormativa (Butler, 1991) se perciben como imposiciones arbitrarias, por ejemplo, los roles que confinaban a la mujer a una subjetividad pasiva, débil y, subordinada al hombre.

Otra tensión evidente tiene que ver con los cuerpos que indican subjetividades diferentes a lo que circula como norma. En esto entran algo así como unos cuerpos anómalos ya sea por sus medidas y formas, por su etnia, por la orientación sexual... Ser catalogado como “el bajito del colegio”, “la jirafa”, “la gorda”, “la tetona”, “el culón”, “el inválido”, “negro”, “marica”, “nerd” pone al sujeto en el centro de burlas y agresiones que dificultan notoriamente la vida en el colegio. Tales rótulos acarrear no sólo estigmatización, sino con frecuencia, violencia.

La prescripción de la subjetividad moderna es heteronormativa, con lo que entre los y las jóvenes opera nítidamente la idea de que lo normal es que el sexo corresponda invariablemente con los rasgos de género y con la orientación sexual. Así, un hombre debe ser masculino y heterosexual mientras que una mujer debe pare-

cer femenina y tener gusto sexual y afectivo por los hombres. Quienes ponen en duda tales correspondencias entran en la categoría de lo “anormal”. Por tanto, si bien la mayoría de entrevistados/as alude a los gay y lesbianas como personas con derechos que “no tienen la culpa de haber nacido así”, cuando superan el registro del discurso políticamente correcto, se refieren con expresiones como “que un beso entre dos hombres da asco”, “de todos modos entre dos hombres es más raro que entre dos mujeres”, “que sean como quieran, pero que conmigo no se metan”.

Pero también es posible afirmar que además de la heteronormatividad operan otros registros de “lo normal”. El cuerpo más valorado es blanco, rubio, alto, delgado y proclive al consumo en alguna franja del mercado. Por contraste, el cuerpo negro es subvalorado aunque investido de creencias sobre su potencia sexual y su armonía rítmica, lo indígena aparece como referencia de los libros o como culturas lejanas a la vida urbana, los desplazados son emparentados con la delincuencia... En fin un circuito sutil de exclusiones y prejuicios circula en medio de afirmaciones de tolerancia que se recitan una y otra vez sin que impliquen procesos de reflexión de los sujetos.

Bibliografía

- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bataille, G. (2011). *El erotismo*. México D.F.: Tusquets, 2ª edición en la colección Fábula Tusquets de México.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (1990). *Imitation and gender insubordination*. En: Fuss, D. (1990). *Inside/Out. Lesbian theories*. New York: Routledge.
- Cerbino, M. (2000). *Para una antropología del cuerpo juvenil*. En, Cerbino, M, Chiriboga, C., Tutivén, C. *Culturas juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género*. Convenio Andrés Bello. Quito: Ediciones Abya-Yala, p. 65-84.
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- De Rougemont, D. (2001). *Amor y Occidente*. México D.F.: Conaculta.
- Escobar, M. (2010). *El cuerpo en la escuela contemporánea: Construcciones en tensión*. En Sánchez, A., Hensel F., Zuleta, M. y Pedraza, Z. (Compl.) (2010). *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas*. Bogotá: Universidad Central–IESCO, Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, p. 249-267.

- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 35° ed. en español.
- Garavito, E. (1999). *Escritos escogidos*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- García, M. I. (2005). *Foucault y el poder*. México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. 1° reimpresión.
- Geertz, C. et al. (1989). *Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social*. En Reynoso, C. (Comp.) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa.
- Larrosa J. (2011). *Encuentro: Creación, Pedagogía y Políticas del Conocimiento. Conferencia de apertura*. Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Octubre 19 de 2011.
- Martín-Barbero, J. (2000). *Cambios culturales, desafíos y juventud*. En, *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región, p. 21-50.
- Parrini, R. (2007) (Coord.). *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género PUEG.
- Pedraza, Z. (2010). *Alegorías del cuerpo: Discurso, representación y experiencia*. En: Muñiz, E. (Coord.) (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las Ciencias Sociales contemporáneas*. Barcelona: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco, p. 51- 71.
- Piña, C. (2004). *Cuerpos posibles, cuerpos modificados*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Rayas, L. (2009). *Armadas. Un análisis de género desde el cuerpo de las mujeres combatientes*. México D.F: El Colegio de México-CES. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Rivas, M. (1996). *La entrevista a profundidad: Un abordaje en el campo de la sexualidad*. En Szasz, I., Lerner, S. (Comp.) y Amuchástegui, A. (Colab.) *Para comprender la subjetividad*. México D.F: El Colegio de México, pp. 199-223.
- Sánchez, R. (2001). *La observación participante como escenario y configuración de diversidad de significados*. En Tarrés, M. (Coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México D.F: Flacso, El Colegio de México, Porrúa, pp. 97-131.
- Torres, A. (1998) *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: UNAD.

El poder de la apariencia Construcciones escolares del cuerpo¹

JOHN JAIRO URIBE SARMIENTO²

Presentación

¿Cuáles son las relaciones de fuerza que atraviesan los modos de vestir, de adornarse, pero también, de “aparecer” ante los demás? ¿Cómo dan forma a los cuerpos estas fuerzas? Una primera faceta de la cuestión se refiere a las diversas dinámicas que constituyen las fronteras que expresan los diferentes modos de vestir: los ropajes no sólo expresan búsquedas personales de expresión, sino que se hacen signo de señalamientos, insultos, fragmentaciones y luchas complejas.

La segunda dimensión, quizá más compleja, se refiere a la lógica que ha producido sujetos afanados por su apariencia, por su singularidad, por su diferencia: ¿a qué tipo de procesos se articulan estas sensibilidades tan adeptas a producir apariencias agradables para los demás?, ¿implican ciertas formas de alienación, o, por

1 En la revista *Lúdica Pedagógica* N° 2, Vol. 17 (Uribe y Acosta, 2012) aparece una primera versión de este documento. En esta ocasión, se profundizan los aspectos metodológicos, se profundiza en el análisis y se amplían las conclusiones.

2 Investigador, en Jóvenes y subjetividades, Director del Departamento de Ciencia Política, Universidad de Ibagué. Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia; Especialista en Planificación y Administración del Desarrollo Regional, Universidad de los Andes; Master en Ciencia Política, Universidad de los Andes; Doctor en Ciencia Política, Universidad Nacional de Colombia.

el contrario, se trata de nuevas formas de organización social que promueven otras libertades que apelan, al mismo tiempo, a otras dinámicas de control?

La primera parte del presente artículo se refiere a la primera dimensión, que denominaremos “relacional”, en tanto que se trata de los modos como las apariencias esbozan mapas de cercanías y distancias entre los hombres y mujeres jóvenes estudiantes que han participado del proyecto de investigación Representaciones Sociales e Imaginarios Corporales en Estudiantes de 4° y 5° ciclo³, adelantado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Posteriormente, se avanzará en una discusión sobre la relación entre estética, poder y resistencia, haciendo énfasis sobre las lógicas de producción de las subjetividades a través de las modulaciones estéticas, específicamente, del modo como los ropajes contribuyen a las construcciones sociales de las corporalidades.

Conviene recordar que estas cuestiones no son de poca monta en tanto se refieren a un aspecto central de la reproducción del capitalismo contemporáneo: el modo como se produce la materia prima básica esencial para su supervivencia, esto es, las subjetividades encarnadas⁴. Las modas y por tanto las formas como se modela el “buen” y el “mal gusto”, no pueden entenderse como asuntos meramente individuales, o puramente frívolos, sino que remiten a las dinámicas que pretenden dar forma al cuerpo, a sus volúmenes, a sus sensibilidades, a los modos de hacerse visible.

Entonces, la gestión de lo posible atraviesa el cuerpo. Ahora bien, esa gestión no alude a las meras capacidades musculares o cinéticas atribuidas a los diferentes cuerpos (de mujeres, de niños, de niñas, de ancianos, etcétera) a través de la historia, sino que implica cuestiones éticas y políticas para nada despreciables: lo que el cuerpo puede hacer así como lo que no, es expresión encarnada de jerarquías

3 Representaciones e Imaginarios Sociales del Cuerpo en Jóvenes Estudiantes de 4° y 5° ciclo escolar. Responsable Académico IDEP: Jorge A. Palacio C. Bogotá.

4 Coincidimos aquí con la expresión de Guattari y Ronik en *Micropolíticas del deseo* (2006). Para estos autores la materia prima de cualquier tipo de producción, se refiere a las subjetividades. Así, el capitalismo requiere de ciertas subjetividades, esto es, de ciertos modos de semiotizar la cotidianidad. Y para proveerse de ellas, despliega diversos procesos. Vale decir que esa semiotización se refiere al modo como se designa la diferencia, por ejemplo, al proceso a través del cual se establecen los “tipos” de personas que cada uno encuentra en sus relaciones cotidianas, así como a los significados que se les atribuyen, las expectativas que generan y los atributos que poseen: los “pobres” no se definen sólo por su nivel de ingresos, sino que, al nombrarlos, se les atribuye una serie de características que no sólo aluden a lo que supuestamente “son”, sino, sobre todo, a lo que “deberían ser”, incluso en la bibliografía especializada. Representaciones e Imaginarios Sociales del Cuerpo en Jóvenes Estudiantes de 4° y 5° ciclo escolar. Responsable Académico IDEP: Jorge A. Palacio C. Bogotá.

sociales, de modos de explotación y de segregación, pero también de búsqueda, de invención y de resistencia. La tensión entre “el poder hacer” del cuerpo y “el deber” de su ser, se dibuja también por sus superficies y no sólo se hunde en las conciencias e inconciencias, sino que se comunica, se intercepta, lucha y se hace colaboración. El siguiente artículo presta atención a este universo de tensiones y complicidades.

Estrategia metodológica

Para captar las lógicas de la apariencia que los estudiantes de los colegios participantes en el proceso de investigación desarrollan, se llevaron a cabo ejercicios de videografía en los que los grupos de trabajo realizaron videos sobre los estereotipos y las estrategias de presentación de sí. A partir de esta mediación se logró abordar las estéticas y éticas en juego para la categoría apariencias. Además se desarrollaron varias entrevistas semiestructuradas que permitieron profundizar en los aspectos considerados necesarios por el equipo investigador. Se realizaron seis videografías (dos videografías por cada institución educativa: una por el ciclo 4 y otra por el ciclo 5). En estos grupos participaron entre 4 y 6 hombres y 4 y 6 mujeres jóvenes. Desarrollaron este ejercicio 24 jóvenes.

Las videografías se definen como la construcción de narrativas a través de una mediación, el lenguaje audiovisual. Dado que esta mediación permitió la exploración de la categoría a través de otro lenguaje, las narrativas se constituyeron en una oportunidad para explorar las dimensiones estéticas, éticas y políticas (en el sentido de relaciones de poder) de los modos como unos y otros se presentan a sí mismos en el contexto escolar (esto es, en tensión con las culturas hegemónicas-culturas parentales-culturas generacionales), así como las formas a través de las cuales se articulan las estrategias de lectura (es decir, de invención de categorías y de atribución de características propias de esas categorías) de las apariencias juveniles. Estos ejercicios se desarrollaron del siguiente modo:

1. Motivación y acercamiento al lenguaje audiovisual: se trata de realizar ejercicios que permitan explorar las posibilidades narrativas de este lenguaje. Para ello se construyen *storyboards* y se realizan ejercicios de cámara.
2. Reflexión narrativa sobre las apariencias: se propone al grupo que construya uno o dos videos (al corte, es decir, sin que medien procesos de edición) en torno a la categoría de análisis. Para ello, algunas preguntas guía son:

- a. ¿Qué tipo de jóvenes conoces?
- b. ¿Cómo se visten? ¿Qué accesorios usan?
- c. ¿Qué características personales tienen?
- d. Para vestir ¿tienes algún estilo? ¿Cuál?
- e. ¿Qué tipo de ropa te gusta usar? ¿Por qué?
- f. ¿Qué crees que piensan los demás de tu forma de vestir?
- g. ¿Qué quieres que piensen de ti los demás por tu forma de vestir?

3. Visualización del resultado y registro de las intencionalidades propuestas por los participantes.

Este proceso permitió identificar las relaciones y las atribuciones que se construyen desde las apariencias y los estereotipos.

Dimensión relacional: las pintas no son lo de menos

Entrevistador: ¿A qué se refieren cuando dicen que una persona es “guisa”⁵?

Mujer, 16 años: Más o menos hace referencia a las cocineras, normalmente uno intenta pordebajear⁶ a las personas, haciéndolas sentir muy inferiores a uno. Digamos, [tratándolas] como mesera o cocinera, que es algo muy inferior.

Mujer N°2, 16 años: Pues, la verdad, yo creo que no utilizo esa palabra. Pero creo que es algo, como dice ella, para pordebajear a una persona que se ve diferente, que no es igual a uno, que tal vez ella se ve bien, pero a uno le parece que se ve mal, entonces le dicen “guisa”, le dicen que se ve mal, que se ve sucia, eso significa guisa.

En primer lugar, el cuerpo no se entiende como un lienzo, como un objeto pasivo que “recibe” una forma cultural, o lo que es lo mismo, este no es mero traductor de lógicas sociales, en movimiento y sensibilidad. No se trata de una “interfaz” que articula la materialidad con el universo de las ideas, donde el cuerpo es el objeto que recibe significados predeterminados y los metaboliza, sintetiza y expulsa. El cuerpo, más que un receptor, es una forma compuesta por, y formadora de, relaciones de fuerza. Se trata de lo que Sánchez-Criado (2008) denomina como

5 “Guisa” es sinónimo de sirvienta. Se asocia también con el guiso de cocina, con su olor y con el trabajo allí.

6 Colocar por debajo, en el sentido de insultar y de referirse a otro como una persona “inferior” social y moralmente.

heterogénesis y ecologías en la construcción mutua del cuerpo. Aquí la cuestión no es qué es el cuerpo (como una cosa definible), sino qué puede hacer este, lo que termina siendo, cómo se vincula el cuerpo: las posibilidades corporales se constituyen por las redes de vínculos en las que participa, lo que coloca a la apariencia en un lugar clave para comprender las relaciones de fuerza que son esencialmente vinculantes.

El análisis del cuerpo es el de sus prácticas, entendidas como mediaciones, como potencialidades, como posibilidades que se originan en los vínculos: “dicho en positivo, cómo se vincula y con qué se vincula un cuerpo definen lo que es un cuerpo” (Sánchez-Criado, 2008, p. 287). Se trata de un cuerpo en, y de, la práctica y la acción.

Entrevistador: ¿Qué da esa apariencia de guiso?

Mujer, 16 años: Por su apariencia, son las típicas niñas que [van] con sus ombligueras, como que [van] mega-entubadas⁷, que resultan como salchichas rellenas⁸. Su maquillaje es sucio, ¿si me entiende?, como muy loba⁹. Se nota en sus peinados que son como si tuviera una miscelánea en la cabeza, llena de hebillas, de moñas, de todo.

Mujer N° 2, 16 años: y el hablado.

Mujer, 16 años: También la forma en que se expresan.

Entrevistador: ¿Sí? ¿La forma de expresarse? ¿Cómo es un hablado “guiso”?

Mujer, 16 años: Cuando gritan, nada más uno grita, y ya, es eso, eres una guisa ¿ya? Que comienza a hacer bulla, eso es, como bandera¹⁰ ¿sí?

Mujer N°2, 16 años: Se expresa muy vulgarmente hacia otra persona [sic], no puede hablar en forma decente, sino gritando, diciendo groserías, insultando de una vez. Así sea entre amigos, pero va hablando así.

Ahora bien, a partir de aquí puede decirse que las apariencias se juegan en el terreno de los supuestos. Lo que se puede esperar de alguien vestido con corbata, difiere de lo que se esperaría de alguien en pantaloneta. De otro lado, el atuendo y la situación deberían coincidir, ¿esa corbata es adecuada para la cena de gala?, ¿tal pantaloneta es la correcta para el partido o para el juego? Esos supuestos son

7 La expresión “entubado” se refiere al ajuste de los pantalones en las piernas. Aquí se usa en forma ampliada para referirse a la ropa ajustada.

8 Se trata de alguien que se ve mal con ropa ajustada, pues se ve “apretada”.

9 Se refiere a “como una prostituta”, en todo caso, alguien que exagera su maquillaje para llamar la atención.

10 La expresión “bandera” se refiere a alguien que llama la atención, que es “colorida”, llamativa, expresiva.

formulados según lógicas sociales que operan en los terrenos de lo implícito y lo no consciente:

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar (...) Por consiguiente, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su identidad social (...)

Apoyándonos en estas anticipaciones, las transformamos en expectativas normativas, en demandas rigurosamente presentadas (Goffman, 2008, p. 13-14).

Vale la pena destacar de esta aproximación dos aspectos claves. Primero: las categorizaciones generan expectativas, esto quiere decir que, de un cierto tipo de personas, se espera un tipo de comportamiento, de lenguaje, de silencios. A tales expectativas Goffman las denomina identidad social virtual, aludiendo a que se trata de categorizaciones que operan de forma esencialista, esto es, cada categoría implica una “esencia” que define a todos los que a ella pertenecen y lo que puede esperarse de ellos, sin que exista una argumentación explícita. Segundo: a cada categoría corresponden ciertos atributos, que Goffman denomina identidad social real. Tenemos entonces, de un lado, las expectativas, y del otro, los atributos, todo ello operando en el terreno de los supuestos. De la coincidencia entre aquello que se atribuye a una categoría (el comportamiento esperado) y aquello que efectivamente se observa, depende que unos y otros se sientan cómodos o que se construyan estigmas, señalamientos que pueden llevar a la exclusión y al castigo social:

Por lo general, parece cierto que los miembros de una categoría social sustentan sólidamente un modelo de opinión que, según su parecer y el de otros sujetos, no les es directamente aplicable. Así, un hombre de negocios puede exigir una conducta femenina de las mujeres o una conducta ascética de los monjes y no concebirse a sí mismo como alguien que debe llevar a cabo estos estilos de conducta. La diferencia está entre llevar a cabo una norma y simplemente sustentarla. El problema del estigma no surge aquí, sino tan solo donde existe una expectativa difundida de que quienes pertenecen a una categoría dada deben no solo apoyar una norma particular, sino también llevarla a cabo (Goffman, 2008, p. 19).

Las apariencias, entendidas desde esta perspectiva, implican una dinámica de adecuaciones entre los atributos y las expectativas propias de cada categoría, con lo que está en juego, además, la “estima”, la posición social, la “aceptación” o el “rechazo”. Las apariencias comportan, entonces, costos y beneficios (para usar un lenguaje conductista-economicista) para las personas y los grupos, con lo que se entra de lleno en el terreno del cuerpo y de lo corporal, pues se trata de luchas en torno a cómo se lee el cuerpo, de qué tipo de lecturas se espera provocar y de qué tipo de reacciones se desea disfrutar. Pero ¿a qué nos referimos con la expresión “cómo se lee el cuerpo”?, pues precisamente a esa capacidad para identificar los símbolos que asocian a una persona con una cierta categoría y por tanto, con su papel esperado y sus atributos. El siguiente testimonio (obtenido a través del proceso de investigación que se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional) puede ejemplificar lo que se pretende decir respecto de la apariencia y del cuerpo. Se trata de una entrevista realizada a una docente de 25 años que trabaja en el área de lenguas modernas en un colegio masculino y que recuerda algunas de sus experiencias en el instituto femenino donde cursó su bachillerato.

Mujer, 25 años: El temor de muchas niñas, en un [colegio] femenino, a correr, era porque estábamos desarrollándonos, entonces nos daba pena pues...

Entrevistador: de exponerse a la mirada...

Mujer, 25 años: Sí claro, el cuerpito, la mirada, entonces que no se podía [correr] con saco, sino solo con camiseta, pantaloneta, entonces era la pelea [porque] nosotras no queríamos mostrar las piernas, no queríamos mostrar el busto, entonces nos obligaban prácticamente a utilizar camiseta y pantaloneta hasta que hubo cierta revolución. Revolución no quiere decir anarquía [...] revolución quiere decir expresar con argumentación frente a lo que le digan a uno. [Les decíamos a los profesores]: “mira es por esto y esto, hay algo que se llama integridad y hay algo que se llama temor, pudor, entonces queremos que lo respeten”. Se pudo lograr algo, pero en fin, es igual.

Entrevistador: ¿[Ese temor, ese pudor] era ante sus propias compañeras o era porque había un posible público masculino viendo, por ejemplo, el profesor?

Mujer, 25 años: Pues el profesor, [lo que pasaba con el profesor] de educación física [era] que muchas niñas se sentían atraídas por él, [por la necesidad de] escape [que se vivía en el colegio]. No sé qué le veían pero se sentían atraídas por él. Pero entonces era también el pudor de no mostrarse a la compañera, muchas veces, hablémoslo abiertamente, el temor a que se empezaran a sentir atraídas por uno también [era lo que nos preocupaba].

Destaquemos que no se trataba de negociar el modo como se leen los cuerpos, esto es, de cuestionar los “deseos” que ellas provocaban, sino de confrontar la forma

como estos se exhibían, es decir, de evitar que se produjera cierta lectura de su apariencia, al parecer, inevitable.

En síntesis, la apariencia implica el modo como se despliegan supuestos, articulando categorías (constituídas por expectativas y atributos) y generando dinámicas de conflicto que operan en, por, y a través del cuerpo.

En este nivel relacional hay entonces, dos tipos de conflictos: los referidos a las expectativas y aquellos que se articulan en torno de los atributos. Los primeros se desarrollan desde la inadecuación de ciertos tipos de personas frente a las apariencias y comportamientos esperados. El apelativo “guiso”, así como los de “ñero” y “farandulero” (como se ampliará más adelante), se refieren a este tipo de conflictividad, más o menos intensa en los espacios escolares indagados. Una primera mirada conduce a plantear que no es despreciable: expresa fenómenos de exclusión en juego.

Entrevistador: ¿Qué es lo opuesto a guiso?

Hombre 16 años: Una persona decente,

Mujer 16 años: Un gomelo.

Mujer N° 2, 16 años: No un gomelo precisamente, sino una persona que se sepa expresar, que sepa hablar, que se vista bien, que sepa moderarse, que sepa caminar, que todo eso.

Entrevistador: Es decir, hay que aprender a caminar, a hablar, a moderar, pero ustedes piden mucho ¿no?

Mujer 16 años: No, o sea es la forma de ser.

Mujer N° 2, 16 años: Hay que ser damas, siempre. Saberse comportar ante la gente. Saber actuar ante la gente.

Mujer 16 años: Exacto, hay personas con las que digamos uno puede hablar de otra manera, hay personas con las que hay que comportarse, personas con las que hay que hablar bien. [Con ellas] no puede uno tomar un lenguaje vulgar para dirigirse, digamos para conseguir un trabajo, o sea, ¡cómo se va a dirigir uno a su próximo jefe, todo vulgar y decirle: ah, es que entonces no me va a dar [el trabajo] o qué!

Entrevistador: Pero, ¿guisa, es para mujer, no? ¿Hay guisos también?

Hombre 16 años: Ñero

Mujer 16 años: Ñero, o guiso, igual.

El segundo tipo de conflictos se refiere a la adecuación entre tipologías y atributos, más aún a las tensiones que se articulan sobre lo que los demás esperan de cada uno. Aquí existe un campo complejo de innovaciones y tensiones claves que se relacionan con las subjetividades encarnadas, con las posibilidades del propio cuerpo y con cierta confrontación respecto a las tipologías mismas. Estos conflictos se desarrollan a partir, y a través de la imperiosa tarea que la modernidad ha delegado a los sujetos: la de constituirse dándose sus propias reglas de legitimidad, tarea que se desarrolla en un escenario que, paradójicamente, se encuentra “híper controlado”, esto es, modulado¹¹.

Entrevistador: Pero, ¿por qué es importante ser diferente?

Mujer N° 2, 16 años: Yo pienso que es muy importante sobresalir ante algo, no como lo decía ahorita, no en una forma ridícula ni nada de esto, sino por otras cosas digamos como ser inteligente, como saber cómo expresarse ante la gente, yo creo que para casi todas las niñas es importante también sobresalir por su apariencia física, muchas intentan tener un estilo, obviamente todas las niñas tenemos un estilo diferente, por ejemplo a mí me gusta estar como siempre linda, como muy princesita ¿sí?

Entrevistador: Y si tuvieras que resumir tu estilo en una palabra ¿cuál sería?, ¿princesita?

Mujer N° 2, 16 años: No. Me refería a princesita pues porque ya normalmente ya ninguna niña quiere sobresalir de esa manera. Cuando ya todo el mundo se dispersa con su estilo, que dicen “yo voy para allá” o, “yo voy para acá”, o, “yo voy por ese otro lado”, somos muy pocos los que quedamos en el centro. Yo me considero que soy una persona normal, esto, somos muy pocos los que quedamos con estilo normal, como que siempre.

Entrevistador: ¿Cómo es el estilo normal?

Mujer N° 2, 16 años: Pues en mi caso me gusta siempre verme elegante, formal, presentada, así esté en miércoles y esté lloviendo, no me importa, siempre verme presentada y que si llega no sé quién, alguien importante pues no diga: “Ay no, esta niña se ve mal”. No; siempre estar presentada, por ejemplo a mí me molestan porque me maquillo ¿sí? Dicen: “Tan joven para maquillarse”. Pero yo no soy que me vea redundante [exagerada] ¿sí? que me desfase en maquillaje. No, normal, siempre es estar bien presentado y ya. Y ya uno sobresale porque ya no hay tantos como uno, ya no hay tanta gente así, pues a mí me gusta lo femenino, me gusta verme linda, siempre muy damita. Y no es que yo discrimine, simplemente no me gustan los tenis gruesos, eso no me gusta en una mujer, entonces en ese sentido uno sobresale siempre por eso.

11 Sobre los alcances de esta modulación de discutirá más adelante.

Entrevistador: Entonces “damita”, “princesa”, “normal”, esas serían las palabras que repetiste, ¿te gusta verte así? ¿Eso tiene o genera algún efecto en las personas que te rodean?

Mujer N° 2, 16 años: Sí, pues generalmente siempre uno se presenta muy agradable ante ellos. Para otras personas, uno es creído o dicen: “esa niña, no sé, que se las viene a dar aquí que es mucho”, bueno, que no sé qué, que es diferente. Cada quien maneja un criterio muy distinto, y pues lo importante siempre es saberlo llevar, siempre es saber manejar, es decir que si a mí me dicen gomelita o princesita, yo no me voy a poner a decir: “¡ay no!, tenaz”, porque yo sé lo que soy, lo tengo muy claro, no me afecta en lo más mínimo lo que digan. Obviamente es importante lo que piensen las personas de mí, pero no personas comunes, me importa lo que piense el profesor, lo que piense el rector, lo que piense alguien que tenga un mayor rango que el mío. Porque es por ellos por quien yo voy a progresar, no por alguien que esté a mi mismo nivel, porque no me va ayudar en nada o es muy poco lo que me va a ayudar. Entonces de esas personas me importa lo que piensen e intento siempre para esa persona ser mejor. Pero para el resto, obviamente siempre mantener una imagen de una persona decente, pero no es que me afecte lo que digan o algo así. Porque yo sé que muchos tienen de mí un criterio feo, pero pues ya.

Estas dos series de conflicto aluden a dos dimensiones de las múltiples prácticas corporales asociadas a la presencia, al modo de “hacerse presente” ante los demás, un modo que se encuentra fuertemente asociado a las construcciones identitarias, a las formas de autodefinirse. Pero se requiere de un esfuerzo por ampliar la perspectiva para colocar estas observaciones en un contexto adecuado: en primer lugar, algunas referencias a la historia de la belleza en Occidente, que aluden a las profundas transformaciones socio-psicológicas que han ocurrido en torno a las transformaciones de los modelos corporales. En segundo lugar, una discusión sobre los alcances del poder entendido como modulación, y por último, la pertinencia epistemológica, ética y política de las apariencias para abordar la comprensión de las formaciones sociales contemporáneas.

Estéticas de los poderes y las resistencias

La regulación de lo posible, tan cara a la construcción del cuerpo, es una tarea constante de las dinámicas culturales y de poder. Foucault (2006a) lo advierte en Seguridad, territorio y nación. Para él los dispositivos de seguridad se caracterizan por ubicar en un territorio las series de acontecimientos posibles. Esas series, son en consecuencia, definidas y administradas a través de la planeación, de la anticipación, del esfuerzo por contener lo imprevisible, el poder de la seguridad. Se trata de la creación de un medio, de un lugar donde el cálculo de las probabilidades toma la batuta y se convierte en mecanismo de administración.

En este sentido, vale decir que Foucault (2006a, 2006b) define el poder como acción sobre acciones posibles, como esa capacidad para orientar las conductas posibles de los demás:

...lo que define una relación de poder es un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre otros. En cambio actúa sobre sus acciones: una acción sobre una acción, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden surgir en el presente o en el futuro. (Foucault, 1991, p. 84)

Foucault distingue entre el uso de la violencia, la obtención de consenso y el poder. Este último puede emplear a los primeros, pero, insiste, ni el uno, ni el otro, se deben confundir con las relaciones de poder:

En sí mismo el ejercicio del poder no es violencia ni tampoco un consentimiento que implícitamente, sea renovable. Es una estructura total de acciones posibles; incita, induce, seduce, vuelve más fácil o más difícil: en el límite constriñe o prohíbe absolutamente; sin embargo es siempre una manera de actuar sobre un sujeto o unos sujetos actuantes en virtud de su actuación o de su capacidad de acción. Un juego de acciones sobre otras acciones (Foucault, 1991, p. 85).

En esta perspectiva, Foucault entiende el poder como ejercicio del gobierno, en un amplio sentido, como guía de la posibilidad de conducta:

Gobernar en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de otros. La relación propia del poder no debería por lo tanto buscarse del lado de la violencia o de la lucha, ni tampoco de la unión voluntaria (pues, a lo más, en el mejor de los casos, son sólo instrumentos del poder), sino más bien en el área del modo singular de acción (ni lo belicoso, ni lo jurídico) que es el gobierno (Foucault, 1991, p. 86).

Ahora bien, dado que se trata de sujetos actuantes, no está de más plantear que se trata de sujetos que cuentan con posibilidades de acción (lo que implica contar con recursos para ella), hecho que remite a la cuestión de la libertad. De ahí que las relaciones de poder/resistencia no sean necesariamente opuestas entre sí. Desde esta perspectiva, libertad y poder no se oponen, sino que se relacionan en forma compleja, es decir, se incitan mutuamente, aun cuando no se determinen entre sí. Dicho de otro modo, su relación no explica lo que el poder y la libertad significan cada uno en sí mismo, pero, al mismo tiempo, no puede abordarse ni la una ni el otro sin pensar sus tensiones, complicidades y rechazos.

El poder se ejerce sólo entre sujetos libres, y solamente en la medida en que ellos son libres. Con esto queremos decir, sujetos individuales o colectivos que están enfrentados con un campo de posibilidades en el que puedan rea-

lizar diversas formas de conducirse, diversas reacciones y diversos comportamientos. Donde los factores determinantes saturan el todo, no existe relación de poder (...). Por consiguiente no hay una confrontación cara a cara entre el poder y la libertad que sea mutuamente excluyente (la libertad desaparece donde se ejerce poder), sino una influencia recíproca mucho más complicada. En este juego, la libertad puede muy bien aparecer como la condición para el ejercicio del poder (Foucault, 1991, p. 87).

De ahí que no puedan existir relaciones de poder si, al mismo tiempo, desaparece la posibilidad de desobedecerlas, de rechazarlas, de colocarlas en duda. Esta perspectiva ha llevado a Esposito (2006) a plantear que las relaciones de poder implican la producción¹² de sujetos libres. En esta dirección puede decirse que en el mundo contemporáneo se ha producido una potenciación mutua entre los sujetos y el poder. Del primero como objeto de su propia sumisión. Del segundo, potenciando lo que somete. En otras palabras, para que se ejerza eficientemente, el poder se ha esforzado en potenciar al sujeto al cual se le solicita sumisión:

"Por lo demás, el poder no sólo debe presuponer, sino también producir, las condiciones de libertad de los sujetos a quienes se aplica, si quiere estimular la acción de estos. Pero —y aquí el discurso de Foucault tensa al máximo su extensión semántica, casi hasta chocar contra sí mismo—, si somos libres por el poder, podremos serlo también en su contra" (Esposito, 2006, p. 62¹³).

Foucault plantea que donde hay poder, existe resistencia, lo que no significa que esta se encuentre sometida desde siempre al primero, significa que el poder requiere de un punto de confrontación con el cual medirse en una relación sin resultado definitivo. "Según parece, para fortalecerse, el poder deberá dividirse y luchar contra sí mismo continuamente. O producir una saliente que lo arrastre donde no estaba. Esta línea de fractura, o saliente, es la vida misma. Ella es el lugar —a la vez objeto y sujeto— de la resistencia" (Esposito, 2006 p.63). Puede decirse que la potenciación del sujeto en tanto que libre se refiere, de un lado, a la constitución de universos de posibilidades para este (de medios controlados de posibilidades preestablecidas); del otro, a la interpelación de los sujetos como libres¹⁴, esto es, a un modo de interrogar a los sujetos que conduce a que estos se piensen y se sientan según ciertos términos preestablecidos, en este caso, para que se sientan

12 Aquí se opone la producción del sujeto, a la noción de que este es dado. Esta última noción —la de un sujeto dado— implica que el sujeto cuenta con unas características ahistóricas, por ejemplo, las condiciones psicológicas innatas, condiciones que cada cultura llenará de contenido a través del proceso de socialización. Foucault (1991), Guattari y Rolnik (2006) y Deleuze y Guattari (2003), coinciden en este punto: el sujeto en tanto que es producido, supone la generación de todas las características y no el aprovechamiento de algunas predeterminadas.

13 Resaltado en el original.

y se piensan como libres según una codificación de la libertad que la reduce a la posibilidad de elegir y al hecho de no ser obligado¹⁵.

En efecto, al tratar de dar cuenta de “nosotros”, de describirnos, de abordar nuestras motivaciones, debemos recurrir a términos que no hemos inventado, que en cierto sentido, no nos pertenecen, debemos acogernos a una interpelación; términos que al ser aplicables a cualquiera, hacen que el sujeto hablante sea sustituible¹⁶ y que su experiencia sea a la vez comunicable e incommunicable. Comunicable en tanto remite a un medio común y a unas posibilidades comunes. Incommunicable, pues las experiencias desbordan las posibilidades del lenguaje. En consecuencia, para hablar de sí mismo, el sujeto se encuentra desposeído, pues en su propia constitución queda atrapado en el Otro, en el lenguaje y en la normas sociales a través de las cuales solo podrá brindar una imagen aproximada de lo que le ocurre (Butler, 2009).

Así, el cuerpo como acción, que ha sido producido a través de, y que produce relaciones de fuerza (relaciones que se concretan en la potenciación y regulación de lo posible), requerirá de lugares de abordaje capaces de dar cuenta de su potencialidad, de su capacidad, de su heterogénesis: las apariencias, se entienden como uno más de esos territorios que interpelan a los sujetos.

Con estos elementos nos encontramos ante la necesidad de problematizar las apariencias en las sociedades contemporáneas, aquellas que Deleuze ha denominado como “de control”.

De acuerdo con Deleuze las sociedades disciplinarias analizadas por Foucault operan mediante grandes centros de encierro, de modo que el individuo pasa de un círculo cerrado a otro (familia, escuela, cuartel, fábrica). “Foucault ha analizado a la perfección el proyecto ideal de los centros de encierro, especialmente visible en las fábricas: concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debe superar la suma de las fuerzas componentes” (Deleuze, 2006, p. 277-278).

Todos los centros de encierro atraviesan hoy una crisis, de modo que los políticos y las instituciones se esfuerzan por reformarlos: “Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuer-

15 Monserrat Garcelán critica agudamente la forma como el liberalismo ha construido y potenciado este tipo de libertad: “...el discurso de la libertad garantiza la constitución de individuos que interioricen el principio de su responsabilidad y de su conciencia y a los cuales, por lo tanto, les será exigible la conformidad con una serie de códigos que presuntamente provienen de sí mismos. La socialización de ese discurso y la formación del ‘yo’ a través de la educación sería la mejor garantía de la sumisión” (2009, p. 41).

16 Sustituible porque al decir “yo”, en un nivel del lenguaje, este se referirá a aquel que habla, pero en otro nivel, ese “yo” se refiere a cualquiera. Con lo que mi historia, sea a la vez mía y de cualquier otro que desee usarla.

zas que están llamando a nuestras puertas. Se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinarias. “Control” es el nombre propuesto por Burroughs para designar al nuevo monstruo que Foucault reconoció como nuestro futuro inmediato. También Paul Virilio ha analizado continuamente las formas ultrarrápidas que adopta el control ‘al aire libre’”, señala Deleuze (2006, p. 278).

Mientras que los encierros son moldes, esto es, “moldeados” diferentes¹⁷, los controles operan por modulación. Los encierros son variables independientes, pues en cada uno de ellos se empieza de cero aun cuando exista un lenguaje común a todos, esto es, un lenguaje analógico¹⁸. En las sociedades de control, existen “controlatorios” que no son variables independientes, son simultáneos y operan a través de una geometría variable con un lenguaje numérico. Estos controlatorios se desarrollan por modulación, una suerte de autodeformación que cambia a cada instante. Ejemplo de todo ello, los salarios:

La fábrica era un cuerpo cuyas fuerzas interiores debían alcanzar un punto de equilibrio, lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; en una sociedad de control, la fábrica es sustituida por la empresa, y la empresa es un alma, es etérea. Es cierto que ya la fábrica utilizaba el sistema de primas y los incentivos, pero la empresa se esfuerza con mayor profundidad para imponer una modulación al salario, en estados siempre metaestables que admiten confrontaciones, concursos y premios extremadamente cómicos (Deleuze, 2006, p. 279-280).

No se trata de obtener un salario fijo por cumplir con unas tareas en un período de tiempo, sino de obtener unos honorarios según la productividad del trabajo: comisiones por ventas, cumplimiento de metas, competencia entre equipos de trabajo, al punto que cada uno se gana lo que se merece. De este modo cada quien se autodeforma, se modula en relación con el trabajo y con la empresa según una lógica de incentivos. Esta lógica renueva la de la fábrica:

La fábrica hacía de los individuos un cuerpo, con la doble ventaja de que, de este modo, el patrono podía vigilar cada uno de los elementos que formaban la masa y los sindicatos podían movilizar a toda una masa de resistentes. La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone

17 Mientras el encierro moldea (da forma), el controlatorio modula, organiza lo posible a través de operaciones sobre el deseo.

18 Se pasa de la escuela al cuartel o de este a la fábrica. En cada caso se reinicia el proceso, análogamente al anterior. Aquí es crucial el paso de un encierro a otro. En las sociedades de control esos “espacios” denominados controlatorios operan simultáneamente en la experiencia individual.

unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndolos interiormente (Deleuze, 2006, p. 280).

En la sociedad del control, esa modulación del salario y de la empresa, coexiste con otros estados metaestables, formas de competencia que se regulan según incentivos, de los cuales no se conoce el resultado aun cuando garantiza unos modos de comportamiento y unas formas de obtención de ganancias:

En las sociedades disciplinarias siempre había que volver a empezar (terminada la escuela, empieza el cuartel, después de este viene la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, una especie de deformador universal (Deleuze, 2006, p. 280).

El individuo (el in-diviso) deviene en diviso (fragmentado, dividido), mientras que las masas se convierten en indicadores, datos, mercados y bancos de datos. En las sociedades disciplinarias, se marca al individuo, de modo que su número indica su posición en la masa, así que el poder es al mismo tiempo masificador e individualizante, esto es, que forma un cuerpo con aquellos sobre quienes se ejerce, moldeando la individualidad de cada uno de sus miembros.

En cambio, en las sociedades de control, lo esencial ya no es una marca ni un número, sino una cifra: la cifra es una contraseña [mot de passe], en tanto que las sociedades disciplinarias están reguladas mediante consignas [mots d'ordre] (tanto desde el punto de vista de la integración como desde el punto de vista de la resistencia a la integración). El lenguaje numérico de control se compone de cifras que marcan o prohíben el acceso a la información. Ya no estamos ante el par 'individuo-masa'. Los individuos han devenido 'dividuales' y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o 'bancos' (Deleuze, 2006, p. 281).

Las cifras, las contraseñas que caracterizan a las sociedades de control, posibilitan o inhiben el acceso a los "lugares": contraseñas para ingresar a cajeros automáticos, a edificios "inteligentes", a universidades, a servicios médicos. De ahí que el poder sea capaz de organizar las fronteras espaciales y virtuales, así como de definir el tipo de personas (de individuales) que pueden acceder a ellos, en qué momentos y con qué propósitos. "El hombre de la disciplina era un productor discontinuo de energía, pero el hombre del control es más bien ondulatorio, permanece en órbita, suspendido sobre una onda continua. El surf desplaza en todo lugar a los antiguos deportes" (Deleuze, 2006, p. 282).

Según Deleuze, es posible encontrar correspondencias entre los tipos de máquinas y las sociedades que las producen, en tanto que las primeras expresan las formaciones sociales que las han originado:

Las antiguas sociedades de soberanía operaban con máquinas simples, palancas, poleas, relojes; las sociedades disciplinarias posteriores se equipararon con máquinas energéticas, con el riesgo pasivo de la entropía y el riesgo activo del sabotaje; las sociedades de control actúan mediante máquinas informáticas y ordenadores cuyo riesgo pasivo son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piratería y la inoculación de virus. No es solamente una evolución tecnológica, es una profunda mutación del capitalismo. Una mutación ya bien conocida y que puede resumirse de este modo: el capitalismo del siglo XXI es un capitalismo de concentración, tanto en cuanto a la producción como en cuanto a la propiedad (Deleuze, 2006, p. 282).

Así, la producción se ha relegado al tercer mundo. Se trata de un capitalismo de superproducción: ya no compra materias primas ni vende productos, ahora vende servicios y compra acciones. No es un capitalismo de producción, sino de productos, de mercados; la empresa se dispersa y se constituye por gestores. “La familia, la escuela, el ejército, la fábrica ya no son medios analógicos distintos que convergen en un mismo propietario, ya sea el Estado o la iniciativa privada, sino que se han convertido en figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que ya sólo tiene gestores” (Deleuze, 2006, p. 283).

Estos gestores operan por incentivos en los controlatorios, de modo que el poder se transforma: más que disciplinar a individuos, induce, seduce, promete, en una palabra, modula, a través de geometrías (dimensiones espaciales interconectadas y simultáneas) y de contraseñas que producen tipologías de las “dividualidades”, tipologías que se siguen articulando según expectativas y atributos.

Un mercado se conquista cuando se adquiere su control, no mediante la formación de una disciplina; se conquista cuando se pueden fijar los precios, no cuando se abaratan los costes de producción; se conquista mediante la transformación de los productos, no mediante la especialización de la producción. La corrupción se eleva entonces a una nueva potencia. El departamento de ventas se ha convertido en el centro, en el “alma”, lo que supone una de las noticias más terribles del mundo (Deleuze, 2006, p. 283).

En este escenario, el hombre ya no está encerrado sino endeudado y el mercadeo deviene en instrumento de control social. “El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada, mientras que la disciplina tenía una larga duración, infinita y discontinua” (Deleuze, 2006, p. 284).

En este mundo del *surf*, *twitter* y *facebook* se constituyen en algunas de las olas que los “dividuos” pretenden atravesar: un mar continuo de información, de exhibición y de exaltación del yo, una conexión que demanda de la inmediatez y que

juega con las contraseñas que los sujetos se otorgan entre sí, esto es, quiénes son excluidos de los muros, de los grupos, de las posibilidades de comunicación.

Toda esta diatriba señala un aspecto clave de la relación entre el poder y las apariencias: estas no sólo se digitalizan (con su multitud de fotos en muros y perfiles), sino que se convierten en contraseñas, en claves de ingreso a ciertos espacios, a ciertos círculos de amigos, a ciertas comunidades, de ahí que sea necesario cuidarse de las calificaciones que cada uno recibe y aquí aparece una catalogación que vale la pena recordar:

Entrevistador: ¿Ficticio? ¿Qué es ficticio?

Mujer 16 años: Quiere mostrar más...

Mujer N° 2, 16 años: Que tiene que sobresalir para que la gente lo vea, tiene que hacer cosas absurdas para que uno diga: “ah, mire allá esta tal persona”. Tiene que comportarse de una manera que uno dice: “¿Pero, por qué te comportas de esa forma si ya tienes una edad?, o sea, yo sé que la edad no hace la madurez, pero si ya tienes por ahí 16 años, tienes que tener claro qué quieres, cómo quieres que te vean, cómo quieres actuar en la vida, pero si te pones a gritar, si te pones a saltar para que te vean eso ya es una persona muy ficticia.

Hombre 16 años: Por ejemplo yo le digo ficticio a unas personas que aparentan que han vivido muchas cosas, que han hecho y han deshecho y que tal, y a la hora del veinte¹⁹ uno se pone a hablar con ellos y les pregunta uno de esas cosas y se da cuenta que inventan cosas. Por ejemplo yo me he puesto a hablar con mucha gente de experiencias que yo he vivido y la gente “ah, yo también y tal”, o dicen “es que yo también he hecho esas cosas y tal”. Y yo: “si parece²⁰ entonces, usted ¿cómo hace? Y tal y tal”. Uno los escucha “Ah sí parcero, bueno sí”. Listo. Pero es que no saben lo que hablan, no saben qué es en realidad eso, entonces es ficticio.

El ficticio, aquel que aparenta, no sólo se reconoce por cómo habla, sino por el modo de llevar su ropa y sus accesorios: su modo de estar a la moda devela que no sabe cómo estar a la moda, su estilo es equivocado.

Así como la subjetividad es necesariamente *embodied*, encarnada en un cuerpo; también es siempre *embedded*, embebida en una cultura intersubjetiva. Ciertas características biológicas trazan y delimitan el horizonte de posibilidades en la vida de cada individuo, pero es mucho lo que esas fuerzas dejan abierto e indeterminado. Y es innegable que nuestra experiencia también está

19 A la hora de la verdad.

20 Parce, parcero, amigo.

modulada por la interacción con los otros y con el mundo. Por eso, resulta fundamental la influencia de la cultura sobre lo que se es. Y cuando ocurren cambios en esas posibilidades de interacción y en esas presiones culturales, el campo de la experiencia subjetiva también se altera, en un juego por demás complejo, múltiple y abierto (Sibilia, 2009, p. 20).

Sibilia (2009) define la subjetividad como formas de ser y estar en el mundo. Dichas formas se han transformado a partir de las dinámicas propiciadas por la Internet, por las nuevas formas de narrarse, de constituirse en un “yo” (narrado y reconocido por los demás como tal). Tales dinámicas se refieren también a otras dinámicas de negocio y de “explotación” de las capacidades humanas:

Pero los ejemplos son innumerables y de los más variados. Ese esquema que combina, por un lado, una convocatoria informal y espontánea a los usuarios para ‘compartir’ sus invenciones y, por el otro, las formalidades del pago en dinero por parte de las grandes empresas, parece ser ‘el espíritu del negocio’ en este nuevo régimen. La red social Facebook, por ejemplo, también decidió compensar monetariamente a quienes desarrollen recursos ‘innovadores y sorprendentes’ para incorporar al sistema. Por eso, diseñar pequeños programas y otras herramientas para ese sitio se transformó en una auspiciosa actividad económica, que incluso llegó a motivar la apertura de cursos específicos en institutos y universidades como la prestigiosa Stanford (Sibilia, 2009, p. 23).

En este escenario, la “intimidad” se transforma, lo “íntimo” se exhibe, convertido ahora en “extimidad”.

En este siglo XXI que está comenzando, en cambio, se convoca a las personalidades para que se muestren. La privatización de los espacios públicos es la otra cara de una creciente publicitación de lo privado, una sacudida capaz de hacer tambalear aquella diferenciación de ámbitos antes fundamental. En medio de los vertiginosos procesos de globalización de los mercados, en el seno de una sociedad altamente mediatizada, fascinada por la incitación a la visibilidad y por el imperio de las celebridades, se percibe un desplazamiento de aquella subjetividad ‘interiorizada’ hacia nuevas formas de autoconstrucción. En un esfuerzo por comprender estos fenómenos, algunos ensayistas aluden a la sociabilidad líquida o a la cultura somática de nuestro tiempo, donde aparece un tipo de yo más epidérmico y dúctil, que se exhibe en la superficie de la piel y de las pantallas. Se habla también de personalidades alterdirigidas y no más intdirigidas, construcciones de sí orientadas hacia la mirada ajena o exteriorizadas, no más introspectivas o intimistas. E incluso se analizan las diversas bioidentidades, desdoblamientos de un tipo de subjetividad que se apuntala en los rasgos biológicos o en el aspecto físico de

cada individuo. Por todo eso, ciertos usos de los blogs, fotologs, webcams y otras herramientas como MySpace y YouTube, serían estrategias que los sujetos contemporáneos en acción para responder a estas nuevas demandas socioculturales, balizando nuevas formas de ser y estar en el mundo (Sibilia, 2009, p. 27-28).

A este universo de relaciones complejas, se pueden articular los hallazgos de la investigación realizada.

Para terminar

En este punto, la distinción inicial de conflictos relacionales e identitarios, de aquellos que se originan en las expectativas (y que derivan en las estigmatizaciones y sus motivos) y los que se originan en los atributos (y que responden al problema de la aceptación ante sí y ante otros), encuentra un lugar de vinculación: el estilo. La búsqueda de una forma de ser diferente responde, al parecer, a esta lógica de las personalidades alterdirigidas (dirigidas por la mirada de otros).

En los testimonios citados, esta visibilidad es esencial en tanto responde a la lógica de la diferencia y de la autenticidad: no ser como otro, definirse, establecer un estilo propio. Sin embargo:

Entrevistador: ¿Cómo es tu estilo?

Mujer, 16 años: Yo pienso que tengo un estilo. No me visto diferente, pero sí pienso diferente, no me gusta decir por qué. Me considero normal, soy la típica niña risueña, que no le gustan los niños serios, que de lo mismo re-serios, se ven amargados. Me gusta el color azul y el verde, son como la armonía y la esperanza. No me gusta el color negro, porque es como un símbolo de la nada, que no hay nada.

Los estilos no necesariamente son creaciones individuales que apelan a la originalidad, de modo que se trata de estéticas compartidas, de emocionalidades relacionales. Cierto que los estilos se aglutinan en categorías y estereotipos, pero también es cierto que estos implican creaciones individuales. En este ir y venir entre categorizaciones y creaciones, la distinción individuo-persona a la que se aludió ya, adquiere interés: el individuo apela a diversas personas –máscaras– para expresarse, se inscribe en diversos órdenes estéticos y a partir de su participación en ellos, los anima, los re-crea, y si es el caso, los impugna para reinventarlos, reinventándose al mismo tiempo.

Tenemos dos lecturas que se tensionan entre sí. De un lado, la noción de la máscara, que opera bajo la lógica del velo, de mostrar y ocultar lo que conviene, velo que opera en el lazo social definido por las estéticas, por los modos de ser y sentir

juntos. Desde esta lectura, los estereotipos y las estigmatizaciones serían propios de una nueva sociabilidad, de un modo emergente de definir el vínculo social. Del otro, tenemos la construcción de la personalidad de forma alterdirigida, que se conecta con una cierta lógica de producción contemporánea.

Los estilos están en esta encrucijada, la de romper con las lógicas disciplinarias a través del juego de los velos –de no dejarse observar plenamente desde el panóptico– y la de participar en nuevas formas de exhibición-explotación:

Entrevistador: ¿Y en el colegio se alcanzan a notar esos estilos, o es muy difícil por el uniforme?

Mujer N° 4, 15 años: Sí, se notan, por el cabello, por la forma de peinarse.

Mujer N° 5, 15 años: En la forma como usan el uniforme, hay gente que utiliza la sudadera entubada, o que la utilizan normal. Hay quienes usan la falda cortica, o muy larga, o las medias arriba de la rodilla

Entrevistador: ¿Si la falda es larga?

Mujer N° 4, 15 años: Es una inocente.

Mujer N° 5, 15 años: A los hombres les gustan las mostronas.

Entrevistador: ¿Si la falda es cortica?

Mujer N° 4, 15 años: Es una mostrona.

Entrevistador: Los ñeros y las ñeras ¿cómo usan el uniforme?

Mujer N° 5, 15 años: La falda corta, las medias sobre la rodilla, usan jardinera, y el saco se lo colocan arriba, que se vea el peto de la jardinera, la parte de arriba, la sudadera mostrando el ombligo, el pantalón entubado.

Estas tensiones entre estilos, se introducen por las grietas de las dinámicas disciplinarias, lo que puede ser entendido como una forma de resistirse e incluso de zafarse de este tipo de poder.

Entrevistador: Entonces ¿el vestido refleja la forma de pensar de cada quién?

Mujer N° 6, 16 años: Pues no la forma de pensar, pero si la forma de ser.

Entrevistador: Explicame eso.

Mujer N° 6, 16 años: Si una persona se viste muy reservada, quiere decir que es alejada de los demás, pero si se viste descomplicada, es más amigable. Su manera de vestir no muestra cómo piensa: yo me puedo vestir como un flogger, pero pensar como un metalero, por ejemplo.

El modo como la entrevistada alude a la forma de vestir, mencionando que esta refleja el modo de ser y no el de pensar, implica una distinción clave: sugiere que el pensar no se relaciona con el ser. Invita a pensar sobre la importancia de lo que podríamos denominar como “emocional” para definirse y para establecer quiénes son los demás. Esta diferencia ¿hace eco de la sociedad del control, organizada por el mercadeo y desligada del contrato social racionalmente establecido? ¿Se trata de esa misma lógica que pretende hacer negocio de la creatividad personal, de su emocionalidad, de las características específicamente humanas? Pero la cuestión aún por definir, por saber, es si esas grietas en el orden disciplinario han sido reorganizadas en nuevas formas de control, de apropiación del cuerpo, que operan menos en la organización de sus fuerzas—elemento que al parecer se da por descontado— que en la organización de su “ser”.

Bibliografía

- Arboleda, R. (2009). El cuerpo: huellas del desplazamiento. El caso de Macondo. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Aurfuch, L. (2010). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castro-Gómez, S. (2009). Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930). Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad Javeriana.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). Rizoma. Valencia: Pre-textos.
- Espósito, R. (2006). Bíos. Biopolítica y filosofía. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1977). Historia de la sexualidad. 1. La Voluntad de Saber, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). El sujeto y el poder. Bogotá: Carpe Diem.
- Foucault, M. (2006a). Seguridad, territorio y nación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). La hermenéutica del sujeto. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garcelán, M. (2009). Deseo (y) libertad. Una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Goffman, E. (2008). Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu: Buenos Aires.

- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Sánchez-Criado, T. (2008). ¿Cómo y con quién hablan los cuerpos? Cuerpos en acción desde un punto de vista co-constructivista. En: Marta Gil y Juanjo Cáceres (Coords.) *Cuerpos que hablan. Géneros, identidades y representaciones sociales*. Madrid: Montesinos.
- Sibilia, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Tarde, G. (2006). *Monadología y sociología*. Buenos Aires: Cactus.
- Uribe, J. y Acosta, J. (2012). Cuerpo: de cara a las políticas cotidianas de la apariencia. *Revista Lúdica Pedagógica*. Vol. 2, No. 17. P. 61-72.

TERCER MOVIMIENTO



Diversidad epistémica e interculturalidad crítica Una perspectiva para los estudios sobre diversidad en la escuela

CONSTANZA DEL PILAR CUEVAS¹

*El verdadero salto consiste
en introducir la invención en la existencia.*

Frantz Fanon

Preámbulo

A inicios del 2014 fui invitada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), para realizar un estudio sobre diversidad en la escuela. El IDEP venía adelantando, como parte de sus propósitos institucionales, el aporte al Plan de Desarrollo por la Bogotá Humana (2012-2016) a través, entre otras iniciativas, del impulso de tres componentes investigativos, uno de ellos el de educación y política pública. En este componente confluían como campos de interés: el derecho a la educación; los derechos humanos y ambientales; y el de subjetividad, diversidad e interculturalidad.

¹ Profesora Universidad Pedagógica Nacional Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Santo Tomás; Maestra en Historia, con énfasis en Historia Andina Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO; Doctora en Estudios Culturales, Universidad Andina, Quito.

El estudio sobre diversidad en la escuela hace parte de este último campo, y su propósito es establecer la dimensión del sujeto como fundamental en el ejercicio y reconocimiento de los derechos, de allí la importancia que para el IDEP adquiere la reflexión sobre diversidad, colocando en primer plano los procesos de inclusión, de no discriminación, así como de reducción de la segregación, más allá de un ejercicio de educación diferencial².

Luego, pensar el tema de la diversidad en la escuela estaba ligado de manera directa a una reflexión sobre políticas públicas, sumado a otras iniciativas que me llamaron la atención: los estudios sobre subjetividad, corporalidad, y en especial, la apertura al tema de interculturalidad. Haciendo parte de una intencionalidad sin duda sensible para nuestro tiempo, todos estos aspectos confluyeron en la demanda por el ejercicio de los derechos desde las voces de los sujetos y la búsqueda por transformar relaciones basadas en la discriminación y la exclusión.

Encontrarme con estas inquietudes en un espacio dinámico que deliberaba sobre rutas, categorías conceptuales y metodológicas emergentes, me pareció importante, pues a su vez coincidía con varias de mis expectativas intelectuales y como educadora. Una de estas, quizás la más reciente, tiene que ver con mi formación en Estudios Culturales Latinoamericanos, y la otra, que encontraba asidero en la trayectoria que por varios años había adelantado en el campo de la educación popular, y la llamada (re)construcción de la memoria colectiva. La confluencia de estas expectativas se venía materializando en distintas investigaciones en las que reflexiono, como lo iré señalando, sobre el aporte de las “teorías y experiencias del sur”, en la configuración de pensamientos y pedagogías críticas, así como en las llamadas pedagogías decoloniales.

A partir de este “lugar”, y con estos referentes, es como me doy a la tarea de estudiar lo propuesto por el IDEP sobre diversidad. Era un hecho el peso que tenían contribuciones como las del pedagogo, intelectual y activista brasileño Paulo Freire, y las del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, cofundador de la Investigación Acción Participativa, quien en su momento habló sobre la importancia de una sociología e historia críticas, necesarias para que hicieran frente a lo que denominó “colonialismo intelectual” (1970). Con estas posturas, resignificadas por los Estudios Culturales y en especial, como veremos, por la interculturalidad crítica, se acentuaba el reconocimiento de epistemologías y saberes situados, además de sujetos –subalternos, sub/alternos–³ constituidos en intérpretes de sus propios procesos históricos.

2 Los antecedentes, la justificación y propósitos que refiero en relación con el estudio en mención, son tomados de la ficha técnica del IDEP que recoge la formulación del mismo.

3 En el libro: Geografías de la memoria. Posiciones de las víctimas en Colombia en el periodo de justicia transicional (2005-2010), Oscar Acevedo se refiere a las memorias sub/alternas. Tomando los aportes de Chakrabarty y Guha, serían aquellas que se “viven” en el “abajo” de la dominación, y en donde la barra permite considerar las memorias que al moverse desde abajo, se pueden ubicar al lado o afuera de los sistemas de dominación asumiendo así un carácter alterno.

Es así como me “aventuro” a plantear la hipótesis que da forma al presente estudio: si bien el discurso sobre diversidad permitió en el ámbito escolar abrir un escenario propicio para el reconocimiento de las diferentes culturas, se hace necesario desde la interculturalidad crítica avanzar en un concepto distinto, en este caso el de diversidad epistémica.

Con este concepto, empiezo a tejer lo que considero de vital importancia en el entendimiento sobre la configuración de las subjetividades en la escuela. Me refiero a la necesidad de visibilizar sistemas de pensamiento, trayectorias históricas, culturales y corporales, que confluyen y se intersectan de diferentes maneras con respecto a los órdenes del poder, del saber y del Ser, a que dio lugar la matriz moderno-colonial en América Latina, y que encontramos, se rearticula hoy en día en el ámbito escolar.

Por lo anterior, y teniendo como referente los intereses investigativos propuestos por el IDEP y la hipótesis señalada, consideré pertinente detenerme en tres aspectos que a su vez organizan el presente artículo: en primer lugar, el debate conceptual sobre diversidad epistémica a la luz de la interculturalidad crítica; en segundo lugar, examino la contribución de las pedagogías críticas y decoloniales al análisis sobre la diversidad epistémica. En coherencia con lo anterior, en la tercera parte presento la propuesta metodológica de la autoindagación en la memoria colectiva, dejando planteadas las rutas e instrumentos de análisis que desde el trabajo corporal, las cartografías del habitar, así como la biografía y autobiografía, nos acercan a una mirada profunda sobre qué nos define, y desde qué “lugares” como subjetividades diversas.

Diversidad epistémica, una mirada desde la interculturalidad crítica

Uno de los primeros autores con que empiezo a familiarizarme en el debate sobre diversidad, es con el antropólogo, filósofo y filólogo Dietz y su libro *Multiculturalismos, interculturalidad y diversidad en la escuela. Una aproximación antropológica* (2008), y un artículo en coautoría con Laura Selene Mateos (2013): “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo”. En uno y otro, el argumento es similar: no existe una definición en relación con el concepto de diversidad. Por el contrario, lo que se evidencia son múltiples trayectorias históricas que lo configuran de acuerdo con contextos políticos, sociales y culturales específicos.

Esta argumentación, me hizo retomar interrogantes que había planteado al inicio del estudio: ¿cuáles son los principales escenarios y debates que rodean la emergencia del concepto sobre diversidad y cuál ha sido su praxis en el ámbito escolar?

¿A qué se alude cuando se habla de interculturalidad, especialmente de interculturalidad crítica y cuáles son los posibles puntos de encuentro/desencuentro con el concepto de diversidad?

Una genealogía del concepto con Dietz y Mateos me ubicó en experiencias como la anglosajona y la europea continental. Para América Latina, encontré que durante su desplazamiento, el concepto de diversidad había tomado múltiples matices, vinculándose inicialmente con todos aquellos enfoques que reconocieran la diferencia como referente básico. Por esto, se llegó a incluir campos como el de la educación feminista, la educación intercultural, y la integradora, enfocadas respectivamente, a promover el género, la inmigración y la discapacidad, como fuentes de “diferencia”.

Este concepto de diferencia, demasiado amplio y general, fue sustituido gradualmente, según Dietz, por la noción de diversidad cultural. El término de diversidad cultural hace énfasis en “la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana” (2008 p. 88). Diversidad y diversidad cultural se equiparan en términos de:

(...) una creciente diversidad de mundos vivenciales, estilos de vida e identidades que ya no se pueden separar en un mundo ‘globalizado’, sino que acaban mezclándose e hibridándose (Van Londen y De Ruijter, 2003). Por otra parte el discurso sobre la diversidad tiende a incluir no solo una dimensión descriptiva –cómo se estructuran las culturas, grupos y sociedades de manera diversa y cómo manejan la heterogeneidad–, sino también suelen abarcar una dimensión prescriptiva: cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar hacia su interior y con las demás (Dietz, 2008, p. 89).

El encuentro con la noción de diversidad cultural, me hizo retomar algunas reflexiones que en torno al sentido de cultura, al igual que el de identidad y memoria, se han dado en el contexto de América Latina. Por ahora señalamos, que estas distintas nociones, plasmadas en prácticas políticas, culturales y corporales, las encontramos asociadas con el surgimiento de los Estados nacionales, a una visión homogeneizante y de élite. Igualmente, a un sistemático proceso de naturalización, es decir como algo dado en sí mismo, connatural o esencial al modelo de Estado. Esta naturalización de la cultura, la identidad y la memoria, que se difunde por distintas vías, pero en especial por medio de la educación, hace parte de una interpretación tradicional de la cultura según lo propone el filósofo colombiano Santiago Castro Gómez (2000).

Para él, a la teoría tradicional se le opone una teoría crítica, basada en la idea de que la cultura se despoja del carácter esencial que le fue dado, y pasa a ser un campo donde se construye socialmente, donde convergen contradicciones, luchas

de representación, inmersas hoy en día en la misma lógica del capital. Por esto se alude a la cultura como prácticas sociales provenientes de grupos y organizaciones diversas, pero también para señalar la cada vez más estrecha relación entre economía, política y cultura, que da lugar al llamado mercado cultural.

Ahora bien, estas transformaciones presentes en los componentes de cultura, identidad y memoria, así como en el de etnicidad, en lo que Dietz y Selene (2013) se refieren como a una etnificación de la diversidad cultural, me llevaron a establecer, de cara al estudio encomendado por el IDEP, una periodización mucho más cercana. Me refiero a las reformas constitucionales durante la década de los 90 en América Latina, periodo que inicia el proceso conducente a la institucionalización del multiculturalismo y el pluriculturalismo.

Retomando las contribuciones de Catherine Walsh –una de las intelectuales y activistas reconocida por sus investigaciones en el campo de la interculturalidad crítica y con quien había interactuado en mi formación en Estudios Culturales– empiezo a diferenciar las posturas que en torno al multiculturalismo y pluriculturalismo, así como al de interculturalidad, se vienen dando en la región. Al mismo tiempo me interesaba relacionar estas posturas con el tema sobre diversidad cultural.

Catherine Walsh (2010) reconoce al menos tres posturas: la relacional, la funcional y la crítica. La relacional haría “referencia de forma más básica y general, al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (2010, p. 77). La funcional, se origina según Walsh, incorporando las contribuciones de Fidel Tubino: “(...) en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida”, por medio del “diálogo, la convivencia y la tolerancia” (Ibíd.).

Estos principios procedentes del funcionalismo y de la teoría liberal del conflicto, darían forma, según la autora, a un tipo de interculturalidad “funcional al sistema, pues no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco cuestiona las reglas del juego” (Ibíd.). En tanto que la tercera sería la interculturalidad crítica, que establece que el problema no es “la diversidad o diferencia en sí, sino el problema estructural-colonial-racial” (Ibíd p. 77-78).

Al retomar lo que De Sousa Santos denomina como el pensamiento abismal (2009), fruto del predominio de la monocultura impuesta por Occidente, la interculturalidad crítica reivindica la legitimidad de diversos pensamientos originarios, las que para el caso colombiano se manifiestan en sus vertientes andinas, afrodescendientes, culturas Rom y nuevas clases urbanas. De la misma forma, el significado que han adquirido las actuales propuestas de género, sexuales y etáreas, entre

otras. Todas ellas son expresiones de nuevo tipo, que suponen desencuzar lo ancestral, observando su presencia dentro de diversas relaciones sociales, incluidas las dinámicas actuales de las grandes urbes. Por esto se alude a la interculturalidad crítica como un proyecto epistémico, político y ético⁴.

En otras palabras, la interculturalidad crítica se constituye en un paradigma distinto en cuanto nos remite a una comprensión del mundo más allá de las fragmentaciones instauradas por Occidente. Como lo sugiere Bernardo Rengifo en *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América* (2007), este proceso sistemático de fragmentación se produjo desde el momento en el que se clausuró un probable orden de la inmanencia, es decir, la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, para implantar un orden de la trascendencia, anclado en la negación de las condiciones senso-corporales y espacio-temporales.

Estas distintas posturas más lo planteado por la interculturalidad crítica, me llevó a bosquejar nuevos interrogantes: ¿es acaso suficiente el concepto de diversidad cultural para entender cómo se configuran las subjetividades en la escuela? ¿Cómo se disponen, en este sentido, los discursos de inclusión, los enfoques diferenciales que llevaron a los programas de acción afirmativa o de afirmación positiva? ¿Qué significa y cuál sería el alcance de una propuesta basada en la diversidad epistémica?

El acercamiento al trabajo adelantado por el poeta quichua otavaleño Ariruma Kowii sobre interculturalidad y diversidad, me mostraba no solo el contenido de una diversidad cultural, sino la apertura a lo que él denomina como diversidad lingüística. Estudioso de la memoria histórica de los pueblos indígenas en el Ecuador, y con quien había compartido iniciativas intelectuales en distintos escenarios, Kowii (2011) propone recuperar los idiomas ancestrales, a la par que reconfigurar sus matrices culturales e históricas. Lo anterior, desde el reconocimiento de la riqueza espiritual, de las wakas y sitios sagrados, de los elementos simbólicos, tecnológicos y tradiciones festivas de las comunidades indígenas ecuatorianas. Sin duda, esta reflexión desde la diversidad lingüística, me proveía más elementos para considerar el componente epistémico como núcleo articulador.

Asimismo, la participación que había tenido en algunos eventos distritales, y el aporte en la elaboración de un diagnóstico sobre la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en instituciones educativas en Bogotá, me mostraban la confluencia o, más aún, la intersección de las distintas posturas y discursos sobre el tema; sin duda unos hegemónicos, en tanto comparten y difunden las po-

4 Al respecto se puede consultar de Catherine Walsh, su libro: *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala, 2009.

líticas implementadas por el Distrito, sean sobre inclusión o afirmación positiva, y otras que ubicaríamos por fuera o en discusión con lo institucional. Por esto, pude inferir, que el componente de diversidad en el contexto del multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad se constituye, en el diario vivir dentro de las instituciones educativas, en un campo que se configura sobre la confluencia de distintos significados, algunos de ellos en abierta contradicción con la institucionalidad vigente.

Aproximaciones a este debate los encontramos, por ejemplo, en lo expuesto por el educador colombiano y estudioso del pensamiento afro, Santiago Arboleda Quiñones (2008), quien señala que la implementación de la Ley 70 de 1993 o Ley para Comunidades Negras, produjo un proceso de estigmatización e invisibilización de las poblaciones afrodescendientes –en especial las que hacen parte hoy en día de las dinámicas de las ciudades– fruto de la implementación de las políticas basadas en el multiculturalismo.

Retomando lo expuesto por el antropólogo Jaime Arocha, Arboleda reflexiona sobre las limitaciones del Estado en el llamado proceso de inclusión de los afrocolombianos, en tanto las élites y los funcionarios “encargados de velar por el cumplimiento de la política pública no modificaran su mentalidad monoculturalista y homogeneizante” (2008 p. 242). Por esto, y de acuerdo con los argumentos de Arboleda, se adelantan distintas modalidades a través de las cuales las políticas de reconocimiento mantienen los roles de los sujetos y las asimetrías sociales. De esta manera:

Se operativiza un complejo conjunto de mecanismos que perpetúan la representación sobre el otro, lo exotiza, lo estereotipa, desplazándolo y profundizando al tiempo su abismo, su distanciamiento simbólico, desde luego con serias repercusiones en la cotidianidad. En últimas, el multiculturalismo estimula también la elaboración y reedición de diversos dispositivos del ejercicio hegemónico excluyente (2008, p. 243).

Al respecto, Dietz y Mateos señalan cómo los supuestos “problemas escolares” o de “integración social” de determinados colectivos minoritarios, ahora son re-interpretados como expresiones de diversidad cultural y/o étnica, dando pie a programas de empoderamiento desde la diferencia e incluso desde lo que pasó a llamarse como “afirmación positiva” (Dietz y Selene, 2013, p. 35-36).

Estas políticas de diferenciación y afirmación positiva mantienen en general, según los autores que vengo señalando, el carácter asimilador e integrador propio de la identidad nacional del proyecto de Occidente (Dietz y Selene, 2013, p. 34-35). Muestra de ello fue el carácter asimilacionista contenido en definiciones del Estado multi y pluricultural, que se incorporaron en las constituciones elaboradas

en la mayor parte de los países de la región durante la década del noventa. Aludimos al asimilacionismo, pues en el caso particular de Colombia y la constitución de 1991, el Estado pasó a definirse como pluricultural, pero al mismo tiempo no perdía su carácter uninacional; se reconocía la autonomía de las civilizaciones y los pueblos originarios en sus formas de gobierno, pero manteniendo una institucionalidad altamente centralizada y no menos jerarquizada en manos de los tradicionales “poderes” del Estado.

Por lo anterior, y aun reconociendo la intersección de discursos, empieza a tener pertinencia para el desarrollo del estudio, el referente de diversidad epistémica. Esto, en cuanto que desde el enfoque de interculturalidad crítica, se trata de repensar el concepto de diversidad, ya no entendido como la confluencia de culturas, sino como la forma en que distintas cosmogonías, prácticas culturales y corporales, de género y clase social, se situaron de manera asimétrica con respecto a las relaciones de poder instauradas por la matriz moderno-colonial.

Como ha sido señalado en distintos espacios, la interpretación moderno-colonial surge en América Latina con la crítica elaborada a la lógica eurocéntrica, y aquella situó el origen del proyecto moderno en la región como un fenómeno exclusivamente europeo⁵. Al respecto, quisiera señalar las contribuciones elaboradas por Immanuel Wallerstein sobre la categoría de sistema-mundo, y también los aportes de Enrique Dussel sobre un nuevo paradigma, el “planetario”, en oposición al “eurocéntrico”.

Wallerstein consideró que la Modernidad, lejos de ser un proyecto eminentemente europeo, se habría construido históricamente sobre la base de una compleja red de “conexiones económicas de carácter geográficamente extensivo”, vinculadas a la economía capitalista mundial⁶. Por su lado, Dussel señaló la forma en que la interpretación eurocéntrica de la historia, la misma que había establecido el origen de la Modernidad en la Edad Media y que posteriormente extendió al mundo entero esta periodización, se impuso en detrimento de una explicación histórica mucho más compleja.

5 Sobre la trayectoria del grupo Modernidad-colonialidad y sus contribuciones en América Latina, sugiero la revisión el artículo de Arturo Escobar (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano, en Tabula Rasa, N° 1, ene-dic Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

6 Immanuel Wallerstein citado por Anthony Giddens (1994). *Consecuencias de la Modernidad*, Madrid, Alianza editores, p. 71. También puede verse: Immanuel Wallerstein, La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno, en Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (editores) (1999). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá: Instituto Pensar-Centro Editorial Javeriana, p. 167.

Para Dussel (1999), sería necesario entender la Modernidad como parte del primer sistema mundo, en donde la forzosa incorporación de Amerindia pasó a jugar un papel fundamental en la organización del mismo. Por tanto, conviene señalar que desde este nuevo paradigma, el “planetario”, Europa pasó a ser concebida como centro, lo cual implicaba destacar la formación de lo que se denominó la periferia del proyecto moderno eurocentrado, espacio donde quedaron incorporadas todas aquellas regiones que, desde entonces, fueron consideradas lugares propicios para adelantar el primer proyecto moderno civilizador (Castro, Guardiola y Millán (edits.),1999 p.148).

De manera similar piensa Santiago Castro (1999), para quien el sistema-mundo se constituyó en una red de interdependencias donde a partir del siglo XVI, la vida de un número cada vez mayor de personas en todo el mundo empezaron a quedar vinculadas a una “división planetaria del trabajo, coordinada por unidades sistémicas más pequeñas denominadas Estados nacionales” (Castro et al., 1999). De ahí que las diferencias entre los grupos y las sociedades que integran el sistema-mundo, a decir de Castro, no se debía a su “nivel de desarrollo” industrial o a su grado de “evolución” cultural, sino a la posición funcional que ocupan en el sistema (Ídem p.100).

Por lo anterior, una de las mayores contribuciones en la interpretación que introduce la noción de sistema-mundo fue haber evidenciado la lógica colonial, que, según Castro Gómez, condicionó su funcionamiento. El proceso de colonización llevado a cabo por los Estados hegemónicos dentro del sistema, sería entendido como “algo constitutivo y no solo aditivo a su lógica de funcionamiento, ya que el imperativo básico del sistema-mundo ha sido y continúa siendo, la acumulación incesante de capital” (Ibíd.).

Esta noción de sistema-mundo incorporada por el proyecto moderno-colonial, hace énfasis en la colonialidad dentro del actual periodo de la globalización. Ambos conceptos han sido trabajados por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), para quien la noción de sistema-mundo moderno-colonial, permite reflexionar sobre el problema de la colonialidad como elemento constitutivo del proyecto moderno, a la vez que toma en cuenta la localización geográfica y espacial que trasciende la misma experiencia colonial para situarse en la “colonialidad del poder”. Esta se constituye en un modelo hegemónico, desde el momento en que logra unirse con los factores de raza, capital y trabajo, y aparece rearticulada en la nueva institucionalidad de los poscoloniales Estados en América Latina, y de manera posterior en el proceso globalizador (p. 236).

En este orden de ideas, el concepto de colonialidad permite entender que las relaciones instauradas por el colonialismo, en el orden del poder, del saber y del Ser, más allá de ser transformadas por las llamadas revoluciones de independencia, se

mantuvieron en los nacientes Estados latinoamericanos. De ahí la importancia que adquiere el concepto de geopolítica del conocimiento, en los términos que aquí lo introducimos, y así, entender la diversidad epistémica, pues ella permite vislumbrar que los conocimientos y saberes son situados, y que obedecen a contextos y relaciones particulares de poder⁷.

Esta apuesta por un enfoque intercultural distinto, que considere el componente epistémico y su correlación en lo pedagógico, lo encontramos de manera directa en la Sistematización del Proyecto de Interculturalidad promovido por el IDEP en once instituciones educativas del Distrito entre el 2010 y el 2011. Coordinado por Nadia Catalina Ángel Pardo como investigadora principal, esta investigación destaca, en primera instancia, el lugar de los maestros y maestras como agentes definitivos en la construcción del diálogo intercultural que permite trascender las formas de entender las relaciones de poder en el aula. Segundo, incorpora la interculturalidad como proyecto pedagógico, y abre una amplia reflexión en la relación entre conocimiento hegemónico y saberes que comportan, en la escuela, lógicas de pensamiento diversas. Tercero, la interculturalidad como proyecto histórico-político que se refiere a las demandas de las comunidades étnicas y grupos sociales que abogan por la equidad en el acceso a las ofertas del Estado.

En suma, reconocer la diversidad desde un horizonte epistémico y político, nos acerca a la influencia que la matriz moderno-colonial ha tenido, en la construcción de subjetividades e identidades en distintos ámbitos de la cotidianidad, en nuestro caso particular en el ámbito escolar. Así las cosas, el concepto de diversidad epistémica aporta a la visibilización de trayectorias históricas distintas, bien sean las que proceden de grupos poblacionales urbanos, comunidades indígenas, afrodescendientes y Rom, que confluyen en la escuela y a las cuales no se les tiene necesariamente en cuenta al momento de elaborar los modelos y programas educativos debido, sobre todo, a las concepciones y estructuras homogeneizantes aún presentes en el modelo educativo. Es importante reiterar que dichas trayectorias condensan formas de pensamiento, sentidos éticos, políticos, corporales y culturales, que integran o dan forma a las subjetividades desde distintas cosmogonías.

Al mismo tiempo, desde la diversidad epistémica se da cuenta de prácticas que transgreden los referentes que la modernidad-colonialidad trazó en torno al género, la sexualidad y el cuerpo. Corporalidades que irrumpen mostrando concepciones, prácticas y estéticas que se ubican desde otro lugar respecto a los parámetros decimonónicos convencionales, con los cuales se dio forma a un tipo de subjetividad considerada “moderna” en América Latina.

7 Al respecto se puede consultar: Catherine Walsh (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya Yala.

Tanto lo poblacional como las nuevas prácticas de género y sexualidad, hacen presencia en la escuela y en las dinámicas de la ciudad, constituyéndose en referentes imprescindibles al momento de emprender un estudio sobre diversidad. En tanto que experiencias y saberes situados, el estudio los incorpora desde un punto de vista pedagógico y metodológico, inmerso en los aportes provenientes de las pedagogías críticas y decoloniales, así como en el enfoque de la (re) construcción de la memoria colectiva.

Diversidad epistémica, pedagogías críticas y decoloniales

En sintonía con la propuesta conceptual, y dado que lo requerido era indagar por las subjetividades en la escuela desde el componente de diversidad epistémica, consideré oportuno tomar las contribuciones de las llamadas pedagogías críticas y lo que de forma más reciente se denominan como pedagogías decoloniales.

En tal sentido hago alusión a las pedagogías críticas para referir la tradición de pensamiento recogida en el campo de la educación popular, la investigación acción participativa, y la (re) construcción de la memoria colectiva. Precisemos que estos distintos enfoques surgieron en América Latina a fines de la década del setenta, y lograron constituirse como corrientes de pensamiento durante los años 80 del siglo pasado⁸.

Con la particular influencia de activistas e intelectuales como el pedagogo brasileño Paulo Freire⁹ y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, aquellas mostraron las posibilidades de producir conocimiento desde la praxis política, investigativa y ética, así como desde las diversas lógicas del saber producidas en las clases populares urbanas, campesinos e indígenas en América Latina. Esto fue posible debido a que se dotaron de un corpus teórico y metodológico, desde el cual se empezó a visibilizar “otras” narrativas históricas y pedagógicas que difiriendo de las oficiales, señalaron el alcance de un conocimiento surgido a partir de los movimientos sociales y las organizaciones populares. De ahí que el interés fuese el de generar procesos de educación popular y (re)construcción de memoria, a partir de los mismos pobladores y sus organizaciones. Por lo cual, se buscaba crear instan-

8 Sobre los discursos fundacionales de la educación popular se puede consultar el libro de Alfonso Torres, Pilar Cuevas Marín y José Naranjo (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Y en lo que corresponde a la trayectoria de la Investigación Acción Participativa revisar la entrevista realizada a Orlando Fals Borda por Lola Cendales, Fernando Torres y Alfonso Torres (2004). *Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica*. Disponible en www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml.

9 Dos libros importantes de Paulo Freire para comprender su aporte en la configuración de las pedagogías críticas en América Latina son: *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores, 22° edición, 1979. Y *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores, 2005.

cias que posibilitaran la apropiación colectiva del conocimiento histórico¹⁰. No se trataba de un cambio en las temáticas de la disciplina histórica, sino la construcción de una propuesta alternativa de interpretación histórica¹¹.

Desde este horizonte se empezó a ahondar en la crítica de los dualismos epistemológicos provenientes del pensamiento occidental, por ejemplo, la separación entre sujeto-objeto de investigación o la existente entre teoría y práctica, como también, la ausencia de un compromiso claro y decidido por parte del investigador con la “realidad” que estudiaba. Para estos enfoques, la práctica se constituía en el escenario desde el cual se debía desarrollar el conocimiento; por lo tanto, no había proceso de conceptualización cuyo asidero no fuera la práctica cotidiana de investigación, es decir, el acto de conocimiento no estaba separado de la experiencia ni de los sujetos. Era, ante todo, un acto “vivido”.

De ahí que coincidieran en el cuestionamiento a los modelos intelectuales y académicos hegemónicos, que imbuidos por la preeminencia del proyecto moderno, asumían el positivismo como ideología explicativa de la “realidad social”. Es decir, se cuestionaban los fundamentos epistemológicos, y con estos los múltiples dualismos y fragmentaciones que las ciencias sociales y humanas habían asumido, al considerar que en su “implementación” se desconocía el carácter geopolítico adquirido por una determinada forma de producción del conocimiento. En este contexto, los aparentes criterios de universalidad, objetividad y verdad, se impusieron como fundamento de un mundo que debía funcionar sin ninguna otra opción o alternativa posible.

Esto significaba establecer, por ejemplo, un claro distanciamiento entre la “realidad social” y los instrumentos científicos con los cuales dichas ciencias han buscado interpretar la realidad; distanciamiento que, de acuerdo con la crítica elaborada, derivó en investigaciones sociales carentes de todo compromiso con la resolución de las problemáticas estudiadas. Varias críticas con respecto a esta matriz de análisis surgieron en América Latina, algunas de ellas vinculadas justamente con las pedagogías críticas. Sin embargo, otras se originan en el llamado giro

10 Orlando Fals Borda denominó a este proceso de apropiación colectiva del conocimiento histórico como “recuperación crítica de la historia”. Al respecto, un texto que considero fundacional en tanto acuñó dicho concepto es: Orlando Fals Borda 1985 Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y México. Bogotá. Siglo Veintiuno Editores.

11 Al respecto se puede revisar: Torres, A. Cendales L.y Peresson, M. (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*, Bogotá: Dimensión Educativa. Y de Garcés M., Ríos Echeverry B. y Suckel, H. (1993). *Voces de identidad: propuesta metodológica para la recuperación de la historia local*, Santiago de Chile. CIDE-ECO-JUNDEP. Y de Gnecco, C. “Historias hegemónicas, historias disidentes: la domesticación política de la memoria social”, en Gnecco, C. y Zambrano M. (editores) (2000). *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: el pasado como política de la historia*. Bogotá: ICANH, Universidad del Cauca.

decolonial con el cual se construyen nuevos referentes, incluidas las pedagogías decoloniales. Incorporo también este horizonte, pues, para aludir a la diversidad epistémica desde la interculturalidad crítica y en clave decolonial, resulta limitado el legado de las pedagogías críticas.

Señalemos por ahora que el giro decolonial, del cual se deriva el concepto sobre decolonialidad, ha sido trabajado por Mignolo y Maldonado (2006)¹². Para ellos, el giro decolonial y la decolonialidad se constituyen en una nueva forma de pensamiento, en un “paradigma otro” en términos de Mignolo, un paradigma que se reconoce como “diverso” y “pluri-versal”.

Es posible reconocer la pluriversalidad de la cual se dota este paradigma, desde el momento mismo en que las diversas historias locales fueron interrumpidas por la “historia local de Europa”. El paradigma otro consistiría en pensar desde la materialidad de otros lugares, lo cual significa incorporar “otras” historias, las cuales quedaron inmersas dentro del dominio epistémico impuesto por la colonialidad. Con aquel paradigma se puede pensar “desde lo negado por la retórica de la modernidad, bajo la lógica de la decolonialidad”¹³.

En tal sentido, el giro decolonial y la decolonialidad harían parte de un proyecto con capacidad de moverse, conceptualmente hablando, más allá del eurocentrismo, pues parte reconociendo la colonialidad del poder en el entramado de las geopolíticas del conocimiento. Esto significa un paso necesario en la formulación de estudios que reivindiquen la emergencia de múltiples epistemes, aquellas que fueron invisibilizadas por el orden moderno-colonial. Asimismo, la decolonialidad alude al acto mismo de transformación de los legados de exclusión provenientes de la experiencia colonial.

Ahora bien, las pedagogías decoloniales retoman lo trabajado por las pedagogías críticas, sin embargo se distancian en cuanto cuestionan no solo los fundamentos epistemológicos de la ciencia, sino la ciencia racional moderna como tal y su imposición sobre otras formas y lógicas del saber. De aquí deviene el concepto de epistemología de frontera, desde el cual se reconocen diversas lógicas y saberes en la producción de conocimiento, siendo la ciencia moderna una de estas.

12 Para el análisis del concepto de “giro decolonial” y la categoría “decolonialidad”, tomo en consideración dos trabajos: Schiwy, F., Maldonado-Torres, F. y Mignolo W. (2006). (Des)colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires: Edición del Signo y el libro de Castro Gómez S. y Grosfogel R. (editores) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana.

13 Mignolo, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial, en Schiwy, F., Maldonado-Torres, N., y Mignolo, W. Ob. cit., p. 21.

De ahí que las pedagogías decoloniales sean sugerentes para el presente estudio, por cuanto suponen desaprender lo aprendido, movilizar lo establecido, buscar otros anclajes. Visto así, y como nos lo sugiere Maldonado en el comentario inicial al libro *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, la descolonización envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido, de reconstituir el ser, por lo cual la pedagogía se constituye en “el puente irreductible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder” (Walsh, 2003 p.11-12).

Así las cosas, las pedagogías decoloniales no se circunscriben necesariamente en el ámbito convencional de la escuela, ni significan la transmisión de un campo del saber. No son categorías que se definan en sí mismas, sino que sus dos componentes se disponen en el acto mismo de producir conocimiento, en campos relacionales que nos permiten visibilizar dos cosas: sistemas de pensamiento ancestrales, cosmogonías que coexisten con el paradigma hegemónico de Occidente; y advertir sobre el alcance que la implementación del proyecto moderno-colonial produjo en América Latina, hecho que por ejemplo se expresa, en la configuración de subjetividades que incorporaron como parte de sus referentes, el discurso racial, la desigualdad de género, sexual y de clase¹⁴.

Con este propósito, el de ahondar en los sistemas de pensamiento ancestrales y la configuración de la subjetividad moderna-colonial, ambos aspectos igualmente reflejados en el ámbito escolar, presento la propuesta que desde hace ya una década venimos trabajando como autoindagación en la memoria colectiva¹⁵, la cual sería incluida en la metodología e instrumentos con los cuales adelanto el presente estudio.

La autoindagación en la memoria colectiva y la subjetividad, desde la diversidad epistémica

En el concepto de autoindagación en la memoria colectiva, confluyeron distintas trayectorias investigativas y prácticas políticas, vinculadas a los trabajos de (re) construcción de Memoria Colectiva y de Investigación Acción Participativa. No obstante, el referente que dio lugar a este concepto se obtuvo del proyecto colombiano de etnoeducación denominado Recuperación Comunitaria de la Historia en

14 Estos dos componentes los recojo en el artículo: Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial, del ya citado libro de Walsh C. (2003). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*.

15 El concepto de “autoindagación en la memoria colectiva” surgió dentro de la Fundación Ser Memoria, institución que creamos en el 2004 como parte de una iniciativa que desde distintas trayectorias, académicas y no académicas, le apostara a procesos de investigación en el campo de la memoria colectiva. .

Consulta a la Memoria Colectiva adelantado en el Palenque de San Basilio, departamento de Bolívar, desde fines de la década de los 80 e inicios de los 90¹⁶. De esta experiencia, destaco dos categorías: la de epistemología local y el método de indagación en la memoria colectiva, con los cuales se concluyó en la posibilidad de dar el paso de lo “sensible a lo conceptual”, partiendo del cuerpo y los sentidos como fuentes primeras en todo proceso de (re)construcción de memoria.

Ahora bien, la categoría de epistemología local aludía a la “auto-lectura del conocimiento histórico”, que en este caso adelantaba la comunidad del Palenque de San Basilio, con el propósito de narrar su interpretación de la historia del palenque, ya no como “objetos” o “fuentes” de estudio, sino a partir de definirse como el “otro” desde su propia lógica de conocimiento. Al señalar la necesidad de construir conocimiento desde la lógica de la comunidad, el proyecto propuso considerar al menos tres aspectos: la herencia de la historia, la estructura de la lengua y la vivencia de la cultura (Guerrero, 1998, p.193).

De esta manera, la categoría de epistemología local emergió de la conjunción de estos tres aspectos, e incorporó como fundamento lo denominado como lógicas de mentalidad, las cuales, al estar presentes en la memoria colectiva, permitían aproximarse a las múltiples interpretaciones que un pueblo logra desarrollar, sobre los contenidos de su pasado y el sentido de su presente (Cordi, 1997, p. 17).

De acuerdo con lo argumentado por Cordi (1997), el estudio de las lógicas de mentalidad expresaba la dinámica entre la permanencia y el cambio. Esto implicaba una relación entre lo constitutivo y lo esencial, entre el espacio-tiempo, en donde la memoria colectiva se transmite y actualiza permanentemente en la vida cotidiana (Ibid.p.38). Por su parte, el método de indagación en la memoria colectiva, que el proyecto de etnoeducación enunció como el tránsito de lo sensible a lo conceptual, fue concebido a partir de la noción de “autoconocimiento histórico”. Este concepto, tal como lo formuló la historiadora colombiana Clara Inés Guerrero, supone que las comunidades se constituyen en “sujeto-objeto” en tanto se investigan a sí mismas; son “fuente” en tanto se parte de la indagación de su memoria colectiva; y son “método” al investigarse desde su propia lógica de conocimiento (1998, p. 193).

16 La historia del Palenque de San Basilio es representativa en el contexto colombiano, por su reconocida trayectoria como pueblo libertario que se opuso, desde el periodo colonial, a los procesos de esclavitud. El Palenque de San Basilio es una comunidad fundada por los esclavizados fugados y refugiados en los palenques de la costa norte de Colombia, desde el siglo XVI. Aquí tomo en consideración dos investigaciones que considero fundamentales para la reconstrucción de la genealogía del concepto de “autoindagación en la memoria colectiva”: Guerrero, C. I. (1998). Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica. Tesis para optar por el título de Doctora en Historia, Universidad Alcalá de Henares, España; y de Cordi Galat, J. (1997). Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva: fundamentos e indicaciones prácticas. (Manuscrito) Bogotá.

Al tomar como referente la relación entre sujeto-objeto, método y fuente, el proceso propuesto en torno a la indagación de lo sensible a lo conceptual, condujo a considerar tres grandes rutas: la de la memoria corpo-sensorial; la simbólico-conceptual, y la de la memoria, creación y expresión. En su implementación, se contó con el diseño de talleres entendidos como experiencias corpo-sensoriales, en tanto indagaban desde el cuerpo tomando como base los sentidos.

En otras palabras, con los talleres corpo-sensoriales se buscaba aportar al desarrollo de la conciencia corporal, para así “despertar” los sentidos como vehículos propicios en la indagación de las memorias individuales y colectivas¹⁷. Memorias que permiten identificar distintos parámetros desde los cuales emergen las subjetividades, corporalidades e identidades como expresiones sociales, históricas y culturales.

Los anteriores referentes fueron la base para pasar del concepto de indagación al de autoindagación en la memoria colectiva. Con la experiencia adelantada por la Fundación Ser Memoria a partir del 2004, hicimos énfasis en el concepto de autoindagación, ampliando el diseño en lo que corresponde a las posibilidades de producir conocimiento desde el cuerpo.

Para todos los que participamos en esta nueva experiencia, fue muy novedosa esta “búsqueda”, pues, en cierta medida, el “cuerpo” había sido el gran ausente de los trabajos pedagógicos y educativos que adelantábamos. No me detengo en los distintos matices que fueron surgiendo con la implementación de este diseño, sin embargo y por considerarlo de utilidad para el presente estudio, sí quisiera destacar los siguientes criterios que considero pertinentes en un proceso que indague por la configuración de subjetividades desde la perspectiva, en este caso, de la diversidad epistémica:

- Reconocer el cuerpo como punto de partida en la (re)construcción de las memorias, las subjetividades e identidades, acercándonos así a legados históricos y representaciones sociales inscritas en él.
- Desde el reconocimiento del cuerpo, establecer la relación del sujeto

17 La propuesta de rutas de indagación en la memoria colectiva, así como el diseño de los talleres entendidos como experiencias corpo-sensoriales, fueron concebidos desde el trabajo realizado en el Palenque de San Basilio. Posteriormente, fue implementada en distintas prácticas de investigación con diversos sectores urbanos, rurales e indígenas, como también en la investigación que se adelantó en el programa de medicina preventiva con la Pontificia Universidad Javeriana. En su diseño y posterior desarrollo se destaca el aporte de Clara Inés Guerrero y Daniel Aguirre, en especial este último, con la propuesta de talleres corpo-sensoriales. Al respecto se puede consultar el documento recogido bajo el título: Talleres preparatorios para el semestre social: A la hora de partir”. Módulo de Sentidos, Imaginación y Creatividad. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2001.

con los escenarios de “lugar”, con el territorio y la espacialidad, hecho que desde la autoindagación permite visualizar diversas cosmogonías.

- Analizar cómo estas cosmogonías son parte de construcciones históricas, en donde operan relaciones de poder interconectando prácticas ancestrales y coloniales, como es el caso particular de América Latina. Aquellas se manifiestan en legados históricos, que han dado lugar a identidades basadas en políticas de subalternización y exclusión.
- Considerar que varios de estos legados se han rearticulado en las actuales dinámicas sociales, y más concretamente en lo que se viene denominando como colonialidad global.

Con los anteriores criterios y el proceso de autoindagación en la memoria colectiva, el estudio avanza en la formulación de dos talleres con sus respectivos instrumentos de análisis, que hacen parte del módulo: Memoria y cuerpo habitado, que aporta en lo que podríamos denominar un “despertar” de la conciencia para avanzar en el auto-reconocimiento.

En ambos talleres es importante detenerse en las propias percepciones que los participantes, en este caso los niños, las niñas y jóvenes de los colegios vinculados al estudio, identifican desde su cuerpo. Preguntas tales: ¿cómo me siento? ¿Cómo percibo mi cuerpo? ¿Cómo lo reconozco?, son el punto de partida. En un segundo momento, se incorpora la reflexión conceptual desde la experiencia corporal. Es el momento de entretejer los componentes históricos que sitúan la corporalidad como constructo social y cultural, haciendo énfasis, en este caso, en los dispositivos que han dado forma a la subjetividad moderno-colonial.

Por último, se cierra con el componente de creación, expresión y síntesis. En la implementación de estos tres momentos, interviene además del trabajo corporal, el uso de cartografías o mapas del habitar, las biografías y autobiografías, así como los textos de escritura creativa. Todos estos insumos son la base para la realización de un trabajo de sistematización e interpretación que acompaña todo el proceso investigativo.

En suma, con la propuesta de autoindagación en la memoria colectiva y desde lo planteado por la interculturalidad y las pedagogías críticas y decoloniales, es como hemos podido hacer este recorrido para dejar en consideración la propuesta de diversidad epistémica, contribuyendo de esta manera al estudio sobre la configuración de subjetividades en el ámbito escolar.

Bibliografía

- Acevedo, O. (2012). Geografías de la memoria. Posiciones de las víctimas en Colombia en el periodo de justicia transicional (2005-2010). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ángel Pardo, N. (2012). Sistematización del Proyecto de Interculturalidad. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Cartilla electrónica. Disponible en <http://idep.edu.co/pdf/libros/Innovar%20en%20la%20Escuela.pdf>
- Arboleda Quiñones, S. (2008). ¿Cuántos son del campo? ¿Cuántos son de la ciudad? Caras del multiculturalismo: Ley 70 en contextos urbanos, el caso de Cali. En Wilmer V. y Grueso A (2008). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Gobierno. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Castro-Gómez S. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En Santiago Castro Gómez (editor) (2000). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: Instituto Pensar/ Centro Editorial Javeriana.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel R. (editores) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central–IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Cendales, L., Torres F. y Torres A. (2004). Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda. [En línea] www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml.
- Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En: Walsh C. (2013) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Abya-Yala.
- Cordi G., J. (1997). Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva: fundamentos e indicaciones prácticas. Manuscrito. Bogotá.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. México: Clacso, Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema mundo y los límites de la modernidad. En Castro Gómez S., Guardiola O. y Millán C. (editores) (1999). Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.

- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, N° 1, Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Ene-dic.
- Fals Borda, O. (1970). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá: Editorial Oveja Negra, 2° edic.
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y México. Bogotá: Siglo XX Editores.
- Freire, P. (1979). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores, 22° edic.
- Freire, P. (2005). Educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.
- Garcés M., Ríos Echeverry B. y Suckel H. (1993). Voces de identidad: propuesta metodológica para la recuperación de la historia local. Santiago de Chile: CIDE-ECO-JUNDEP.
- Gnecco, C. (2000). Historias hegemónicas, historias disidentes: La domesticación política de la memoria social. En Gnecco C. y Zambrano M. (editores) (2000). Memorias hegemónicas, memorias disidentes: El pasado como política de la historia. Bogotá: ICANH, Universidad del Cauca.
- Giddens, A. (1994). Consecuencias de la Modernidad. Madrid: Alianza Editores.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2013). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. [En línea] www.uv.mx/ie/files/2013.
- Kowii M., A. (2011). Interculturalidad y diversidad. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Maldonado-Torres N. y Mignolo W., (editores) (2006). (Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos N° 1.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: Pensamiento crítico y giro descolonial. En Schiwy, F., Maldonado-Torres N. y Mignolo W., (editores) (2006). (Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos N° 1.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (compilador) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso.

- Rengifo Lozano, B. (2007). Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Schiwy, F., Maldonado-Torres N., Walter Mignolo (editores) (2006). (Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires: Edición del Signo, Cuadernos N° 1.
- Torres, A., Cendales L. y Peresson M. (1992). Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia. Bogotá. Dimensión Educativa.
- Torres, A., Cuevas Marín P. y Naranjo J. (1996). Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villa W. y Grueso A. (2008). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaria de Gobierno. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala.

Territorio y derechos Cartografías corporales en la investigación sobre territorio en los contextos escolares

ÓMAR PULIDO CHAVES¹

Introducción

Para 2014 el IDEP definió la realización de un estudio sobre territorio, derechos y escuela, en 24 colegios de Bogotá, con el fin de indagar, a título de exploración, las relaciones entre el territorio y el estado de realización de los derechos de los y las estudiantes y determinar si existen implicaciones identificables que vinculen el estado de su realización o vulneración con algún tipo de determinación territorial. El estudio se propone examinar las dimensiones físicas y simbólicas que acompañan y comprometen el tránsito de los estudiantes por el mundo escolar en los procesos de su constitución como sujetos de derechos, en el marco de su “relación con el entorno y con los contextos de interacción en los cuales conviven”. Esto, en consonancia con el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 que contempla “como uno de sus ejes estratégicos un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua que relleva la importancia de los temas ambientales” (Palacio, 2014).

El estudio permitirá la identificación, lectura y análisis de diferentes formas de manifestación de la relación entre territorio y derechos en los contextos escolares,

¹ Investigador del IDEP, Coordinador General Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia; cursa Doctorado en Educación con Énfasis en Mediaciones Pedagógicas. Universidad de La Salle, San José, Costa Rica.

para generar recomendaciones para la acción educativa y para la política educativa en la ciudad. Con esto se aportará información relevante, pertinente y oportuna, que permita a las autoridades, directivos, docentes y estudiantes la definición o ajuste de políticas educativas y propuestas pedagógicas para el cumplimiento del derecho a la educación y el cumplimiento del plan de desarrollo “Bogotá Humana”.

El estudio se organiza en torno a cuatro referentes conceptuales: territorio, derechos, diversidad y escuela, a los cuales corresponden cuatro categorías de valoración: efecto territorio, supervivencia y participación, escuela frontera, y sujetos situados y diferenciados. Las estrategias de indagación giran en torno al colegio como territorio básico de trabajo, la voz de los sujetos en el relato de sus vivencias, la observación directa y el análisis documental. En concordancia con las estrategias, las herramientas de indagación definidas fueron la cartografía, la observación etnográfica, los grupos focales y el análisis documental. Las unidades de observación definidas para la integración de la información para la valoración de la relación entre territorio y derechos en la escuela son: saberes, mediaciones, organización escolar, y convivencia.

El territorio se toma como parámetro de referencia para la determinación de la vivencia de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios, entendidos como sujetos localizados y diferenciados. La delimitación del territorio estará hecha por los sujetos, a partir de la localización espacial de los colegios en el territorio circundante, cuyo alcance también está definido por ellos. Se entiende así que el territorio es una construcción de los sujetos y no una determinación externa que se les impone. El territorio es más que el espacio geográfico; es una significación construida que da sentido a la acción de los sujetos que lo construyen y habitan, en tanto no hay sujetos no localizados. Una ciudad segregada y diferenciada como Bogotá tiene en el territorio un marcador esencial para la determinación de los modos de realización y/o vulneración de los derechos de las personas que la habitan.

Los colegios están ubicados en territorios que especifican estos modos de manera similar o diferenciada, y el objeto del estudio es avanzar en su comprensión. Dada la centralidad del territorio en el estudio, se propone como categoría de verificación, el concepto de “efecto territorio” propuesto por Champollion (2011, p. 54) referido a la posibilidad de identificar la influencia del contexto territorial sobre la escuela –y de esta sobre el territorio, agregamos– respecto de la vivencia de los derechos por parte de los niños, las niñas y los jóvenes. Se trata de reconocer las variaciones introducidas por la relación entre el territorio y la escuela en las vivencias de los sujetos que los habitan como lugar de realización de derechos. Para ello, también se privilegió la noción de “escuela frontera” entendida como límite

entre el “adentro” y el “afuera”, horizonte de posibilidades, escenario de confrontación de poderes y de lucha entre sujetos diversos. Es un híbrido entre el “lugar” y el “no lugar”, de permanencia y de tránsito, de temporalidades distintas para los actores que la habitan, de circulación y de movilidad social, de reconocimiento y afirmación o negación de las identidades, las diferencias y la diversidad (Auge, 2000), (Pulido, 2014).

El trabajo de campo

Para la realización del trabajo de campo se contrató a la Corporación Síntesis, la cual dispuso de un equipo de profesionales que aplicó las herramientas de indagación definidas en el diseño, a saber: cartografías sobre el cuerpo, el colegio, el microterritorio y el territorio; observación no participante en el colegio y en el territorio, y análisis documental².

Cartografías del cuerpo

El estudio definió el cuerpo como el primer territorio de indagación por considerar que es esencial en los procesos de construcción de identidad. No hay sujetos sin cuerpos. El cuerpo documenta marcas que materializan los derechos y expresan formas de inserción en la escuela y en la ciudad y experiencias de realización y o vulneración de derechos.

Las cartografías del cuerpo se trabajaron de manera individual, pues la vivencia del cuerpo es esencialmente subjetiva aunque su construcción es relacional; el cuerpo es construido por los sujetos en función de sus relaciones consigo mismos, con los otros y con el contexto; de allí que se requiriera un trabajo de introspección reflexiva utilizando siluetas individuales del cuerpo, puesto en común posteriormente, con el grupo, mediante una silueta elaborada de manera colectiva. Este trabajo se orientó a identificar las partes del cuerpo que se muestran, que se ocultan, que se relacionan con momentos felices, o que se han sentido amenazadas o rechazadas y las habilidades o capacidades que se consideran conocidas o desconocidas o reconocidas o no, relacionadas con ellas (p.ej. cantar); con base en la idea de que el cuerpo es un territorio donde se materializan los derechos.

2 El equipo de Síntesis está conformado por un grupo de sistematizadores: Disney Barragán Cordero, Nelson Sánchez, Gabriel Hernán García, María del Rosario Bonilla; y de investigadores de campo: Sandra Vergara, Kareen Vega, Flor Azucena Rocha, Ángela Beatriz Pineda, Julieta Bustos y César Augusto Redondo. Los informes utilizados para la elaboración de este artículo se presentan al final, en bibliografía.

Participaron niños, niñas y adolescentes pertenecientes a los colegios seleccionados³ en talleres que trabajaron en sesiones de dos horas, aproximadamente, con la siguiente metodología:

Presentación del taller, de los participantes, de su objetivo y de la metodología (10 minutos).

Se escogió un moderador en cada grupo.

Ejercicio de relajación orientado a la disposición corporal de los y las participantes y fundamentación de derechos (30 minutos).

Construcción de la “silueta de mi cuerpo” (masculino y femenino) (40 minutos). Se utilizaron como insumos: pliegos de papel periódico, marcadores, revistas para recortar, papeles de colores para dibujar las convenciones de los derechos y vulneraciones, tijeras y pegante.

Se invitó a cada uno de los niños, las niñas y los adolescentes a diseñar siluetas de su cuerpo y a resaltar en estas, mediante un sombreado, los siguientes temas:

- Partes de tu cuerpo que muestras
- Partes de tu cuerpo que ocultas
- Partes de tu cuerpo que relacionas con momentos felices
- Partes de tu cuerpo que has sentido amenazadas o rechazadas
- Habilidades que consideras han sido desconocidas (p.ej., cantar, y se les pidió sombreado la boca, la garganta. Se pidió a las y los participantes que escribieran una palabra que expresara el sentimiento o percepción, sobre cada parte sombreada).

Los estudiantes relacionaron las partes del cuerpo con los derechos y los ubicaron en la silueta.

Una vez elaboradas sus siluetas, se les pidió que escribieran un texto sobre la actividad que realizaron. Se podía dar un tiempo si alguien quería compartir lo escrito. (20 minutos).

3 Colegios participantes: Aquileo Parra, Manuela Beltrán, Nuevo Horizonte, Vista Bella, Hunza, Rafael Bernal Jiménez, Rodolfo Llinás, La Palestina, Pablo Neruda, OEA, Próspero Pinzón, Nicolás Esguerra, Alfonso Reyes Echandía, Carlos Pizarro León Gómez, Antonio José Uribe, Integrada La Candelaria, Atanasio Girardot, Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, Bravo Páez, Clemencia de Caicedo, Manuel Murillo Toro, José Félix Restrepo, El Destino, Orlando Fals Borda, Fabio Lozano Simonelli, San Carlos, Paraíso Mirador, Cundinamarca.

Se retomó la idea del cuerpo como territorio de derechos y se propuso realizar colectivamente, una silueta enriquecida con el listado de los derechos que quisieran que se les garantizara. (20 minutos)

La actividad cerró con una reflexión de los participantes sobre los derechos y aprendizajes del ejercicio, con las siguientes preguntas orientadoras: ¿Reconoces tu cuerpo como territorio de realización de derechos? ¿Son evidentes las marcas de realización y vulneración de tus derechos en tu cuerpo? ¿Quiénes intervienen en la realización y/o en la vulneración de tus derechos? ¿Cuáles son tus responsabilidades como garante de los derechos de los demás?

Cada grupo elaboró un texto corto con las conclusiones del ejercicio que fue entregado al facilitador junto con los mapas del cuerpo.

A continuación una síntesis de los principales elementos identificados en los talleres, ordenados en función de las preguntas orientadoras.

Partes del cuerpo que se muestran

Son las que permite mostrar el uniforme: brazos, manos, cuello, cabeza, rostro, cabello, ojos, abdomen y en un caso “corazón y sentimientos”. “Las muestro porque no se pueden tapar”, “es lo que más utilizo en la vida”, “no me parece que haya que esconderlas”, “siempre las muestro”. Se muestran porque les “gustan” a sí mismos y en muchos casos porque “a todos les gusta”. Una de las asesoras de campo anota que “las mujeres identifican las partes de su cuerpo con inseguridad, riesgos, temores”, mientras que en el caso de los hombres “las consideran normales, o partes que no se deben mostrar”.

En un grupo de niñas de 11 a 18 años se mencionaron el tronco, el vientre y los hombros. El vientre es amor y vida. Las piernas se relacionan con los derechos a no ser discriminadas y a la tranquilidad. Un dato interesante es que las niñas identificaron los derechos relacionados con las partes del cuerpo con palabras escritas dentro de las siluetas. En este grupo, una de las niñas consideró que realizar la silueta, “no me permite resaltar los detalles de mi cuerpo que más me gustan”. Esa alusión a la necesidad de trabajar más de dos dimensiones resulta significativa y se acoge como observación a la metodología utilizada (Barragán, 2014).

El tronco se asocia con la familia, al cuidado, la salud y la libertad; como “algo que sostiene muchas cosas”. El vientre se asocia al trato por igual, al amor, la vida, al respeto, al agua; lo que lleva a plantear interrogantes sobre el significado de estas sensaciones en el universo contextual de estas mujeres en particular. El vientre asociado con el amor y la vida permite hacer una relación con la reproducción.

En el mismo colegio, un grupo de niños de 11 a 18 años dibujó siluetas más detalladas en el rostro, y un corazón en el pecho. A diferencia de las niñas, los derechos se escribieron fuera de la silueta, relacionándolos con flechas con las partes del cuerpo correspondientes (pensar, respeto, opinar, —pero lo ubicaron en la boca y no en la cabeza como las niñas— y otros nuevos como caminar, libertad y jugar).

A lo descrito, otros niños añadieron nariz, boca, corazón, estómago, genitales (derecho al amor, sentir y reproducirse, placer), dedos de la mano izquierda, pierna derecha. La cara, brazos, manos, piernas y cabeza son las que “normalmente se muestran”, porque “dan seguridad” y porque permiten expresarse y moverse “con ellas”.

Partes del cuerpo que se ocultan

Son las partes que oculta el uniforme: torso, pecho, piernas, pies, genitales y barriga/abdomen/estómago. “Son partes que la ropa tapa”. El pecho aparece en hombres y en mujeres; en los primeros se considera íntimo, las niñas lo relacionan con estereotipos de belleza. Es la parte del cuerpo ligada al corazón y a los sentimientos; su ocultamiento se explica porque no se permiten demostrar qué se siente en un contexto que no garantiza la libertad y el respeto, derechos que se sienten vulnerados. Demostrar sentimientos implica “descubrirse” frente a los demás, “exponerse”. Los sentimientos no se expresan por temor a ser juzgados (hombres) y quisieran tener libertad para tomar decisiones respecto al cuerpo, “libre de miedos y tabúes”. Tronco, genitales y abdomen se ocultan porque hacen parte de “la intimidad” y la “identidad”; también por temor a “ser accedido”, “al rechazo” y “por pena”, por “respeto a los demás”, y porque “estas partes no se muestran en público o en el colegio”. Ocultar el pecho marca un fuerte contraste con expresiones muy presentes en el lenguaje colectivo como “sacar pecho”, “poner el pecho” o “este pechito”, que indican afirmación, seguridad, identidad.

Las partes que se ocultan remiten a la intimidad, “son partes muy íntimas de mi cuerpo”; “pueden exponerse a “la morbosidad”; “tengo buen cuerpo y no quiero que se burlen”; “no me siento seguro que me vean porque no me gusta”; “los pies son feos”. En algunos casos remiten a una condición: “delgadez” porque “muchos la critican”, “porque “soy gordo”, por “moretones, cicatrices y golpes” (práctica del patinaje) y porque “no tengo músculo”. Alguien dijo que “no hay partes ocultas porque aprendí a quererme como soy”. Otra persona oculta “el mal genio”. Los niños y niñas también manifiestan una mirada funcional sobre las partes del cuerpo que ocultan “por factores ambientales o climáticos como el frío”.

Partes del cuerpo que se relacionan con momentos felices

El corazón, manos, piernas, pies, ojos, oídos, boca y cabello, se relacionan con los sentidos, habilidades y prácticas que se reconocen como deportivas, recreativas y artísticas (caminar, saltar, bailar, patinar, cantar, jugar fútbol, baloncesto, guitarra, ciclismo). Son las partes del cuerpo “con las que manifiestan y reciben afecto de los demás”. Se observa una explicación directa y funcional referida a los “usos” de esas partes que evidencian imaginarios limitados en relación con la recreación por predominio del fútbol y el ciclismo, y limitaciones en los imaginarios relacionados con los derechos culturales.

En el caso de la boca porque puede “sonreír” y “transmitir felicidad”. El cabello se asocia con la “libre expresión”. En un caso se menciona a los genitales como felicidad y placer. Uñas y cabello de las niñas son relacionadas con felicidad y orgullo. La reproducción y el amor son relacionados en los hombres con los genitales y en las mujeres con el vientre.

Partes de cuerpo que se relacionan con rechazo

No todos los grupos señalaron rechazo relacionado con el cuerpo. Uno de los estudiantes hizo la mención por “manos gruesas” y otro por uso de gafas, que ocasiona burlas de los compañeros. Otros grupos indicaron el rostro (ojos, cejas, frente), brazos, piernas, uñas y un dedo (lesionado). En un grupo se mencionaron el “corazón” y los “sentimientos”. Un argumento de discriminación se relaciona con la apariencia física determinada por los estándares de belleza o por los criterios de feminidad o masculinidad; otro, tiene que ver con las prácticas deportivas o culturales ya que si a la mayoría de los jóvenes les gusta el fútbol, el que no lo practique o no le guste, es discriminado por los demás.

Una de las siluetas (estudiante mujer) ubica al cerebro como punto por el cual es discriminada, y hace la anotación “inteligencia”, lo cual sugiere que la inteligencia puede ser un criterio de discriminación entre los adolescentes.

En general, las partes de cuerpo que se sienten rechazadas tienen que ver con características físicas especiales que resultan “diferentes” al estándar: “porque tengo la piel de otro color”, por pequeños o pequeñas, delgados, bajitos, altos, etcétera, generan apodos, burlas o señalamientos que pueden llegar a la discriminación.

Derechos que se respetan y se vulneran

Al tomar el cuerpo como pretexto para la reflexión sobre la situación de los derechos humanos en la escuela, puede haberse promovido una noción de cuerpo

como entidad física, consensuada y *per se*, que niega la historicidad, integralidad, diversidad y pluralidad de imaginarios y apropiaciones del mismo. Esto se reconoce en las afirmaciones funcionales con relación a las partes del cuerpo (pensamiento en la cabeza, creatividad en las manos, destrezas en las piernas, pies y brazos, afectos en el corazón) y sobre todo, con la separación que se hace entre cuerpo y mente y en la referencia al cuerpo como entidad única y denominación compartida; la falta del plural “cuerpos” en la realización de los talleres sustenta la sospecha.

En un grupo de participantes integrado por cuatro estudiantes mujeres de 12 a 14 años y trece estudiantes hombres de 11 a 14 años, para un total de 17 estudiantes, los derechos relacionados con las partes del cuerpo que muestran son: la libre expresión y a la identidad, y los que se relacionan con las partes del cuerpo que ocultan: son seguridad y protección.

En la reflexión sobre derechos algunos participantes manifestaron no saber qué derechos tienen en realidad, pues “nos dicen qué derechos tenemos, pero nunca los vemos”. Una de las asesoras de campo destaca que en la reflexión sobre derechos fue necesaria su permanente intervención, dado que los y las estudiantes no los mencionaban de manera explícita o lo hacían sin ningún tipo de clasificación, valoración y/o caracterización. Los derechos que se consideraron cumplidos fueron: derecho a un nombre, derecho a la vida, derecho a la salud, derecho a la educación, derecho a la no discriminación, derecho a la familia, derecho a la recreación, derecho a la privacidad, derecho a diversión, derecho a pensar. Mencionan que no se les respeta la privacidad y la vida, en algunos casos. En relación con las violaciones y el aborto, es visible el desconocimiento de derechos sexuales y reproductivos.

Las mujeres consideran que dignidad, familia, amor, felicidad, cuidado, opinión, educación, son los derechos que les respetan. Los derechos vulnerados son el reconocimiento, la, igualdad y la libre expresión.

En el grupo de hombres jóvenes el listado es más reducido, consideran que los irrespetan y les coaccionan la libertad, y que se respeta el juego, la educación, comer, la dignidad y la vida. No es coherente que respeten su dignidad y digan ser “irrespetados”.

Un caso destaca la libertad de expresión: “como el día que me llevaron a la coordinación por contestarle a una profe, la coordinadora me dejó hablar y me sentí bien porque me escucharon”.

En varios casos, suficientes para destacarse como tendencia, mencionaron la importancia del “derecho a un hogar”. Los hace felices estar con la familia “y saber

que no importa qué pase, siempre voy a tener un hogar dónde vivir”. Esta referencia marca una importante diferencia entre el “territorio familiar” y el “territorio escolar”.

Los derechos que consideran que se cumplen son: alimentación, educación, familia, vida, agua limpia, juego, vivienda, intimidad, felicidad, aire puro, respeto, identidad, libertad. Y los derechos que no se cumplen: paz, libertad de expresión, libertad religiosa, libertad sexual, descanso.

La gran mayoría de derechos nombrados fueron individuales, con excepción del derecho a un ambiente sano, que aparece en una de las siluetas colectivas. Se anota al respecto la falta de presencia de los derechos colectivos en la mayoría de los talleres realizados. Esto podría relacionarse con la anomia social presente con gran fuerza en muchas franjas de la población juvenil y su organicidad con el individualismo en ascenso que promueven las economías de mercado y los imaginarios hegemónicos cada vez más presentes en nuestras comunidades.

Entre los aspectos que surgen del análisis de los derechos mencionados, uno de los profesionales de campo destaca la presencia del “derecho a conformar una familia”, que abre el interrogante sobre el imaginario presente en las y los estudiantes en lo referido a la paternidad, la maternidad, la crianza, entre otros asuntos relacionados. El derecho a ser joven y a la moratoria social puede ser invisibilizado y llevar a su vulneración por prácticas culturales presentes en los entornos inmediatos de la comunidad estudiantil (padres y madres a temprana edad, embarazo adolescente, responsabilidades laborales, búsqueda de ingresos en actividades precarias, etcétera. (Barragán, García, y Sánchez, 2014)

La mala calidad de la educación viola el derecho a la educación. Los estudiantes manifiestan recibir educación "para pobres, pandilleros, 'ñeros'", que no responde a la realidad”.

Habilidades desconocidas

Entre las habilidades que se les desconocen se mencionan leer, escribir cuentos, correr, la paciencia, la tolerancia y la creatividad. Anotan que la escuela no valora estas capacidades y es de suponer que no las fortalece. Los pies, cabeza, manos y piernas se relacionan con habilidades que les son desconocidas como bailar, cantar y ejercitarse: “yo no he dado a demostrar mi habilidad con la voz porque me da miedo a que me discriminen”. La percepción para uno de los profesionales de campo es que “los y las estudiantes presentan baja autoestima, se resignan a la situación de agresión y no buscan evitar la situación para no recibir comentarios degradantes. Esto indica que no se reconocen desde la diferencia”.

A manera de síntesis provisional

Un primer resultado de la información arrojada por las cartografías pone en evidencia que en los colegios, las niñas, los niños y los jóvenes transitan entre dos “cuerpos”: el “institucional” o “escolarizado” y el “privado”. Las “siluetas” dibujadas revelan “cuerpos escondidos” detrás de uniformes estandarizados que condicionan los comportamientos o actitudes de los actores en función de las rutinas escolares. El cuerpo “privado” es difícil de “mostrar” a través de los uniformes, se refugia de las miradas por las restricciones normativas; entre otras razones porque la escuela es un “no lugar” para los cuerpos sexuados que pueden exhibirse en otros espacios. Las acciones pedagógicas y las instancias de poder (coordinación, rectoría, comité de convivencia, otras) modelan, disciplinan, homogenizan, abren o cierran posibilidades a los cuerpos escolarizados.

El “cuerpo escolarizado” se opone al “cuerpo de derechos” (o cuerpo como territorio de derechos) pues priman los deberes (discurso muy interiorizado en los estudiantes) y las normas. En la medida en que emerge el cuerpo de derechos, el cuerpo escolarizado afina sus dispositivos de dominación (se norma el detalle de usos y comportamientos y se alude al consenso para justificar restricciones). El uniforme, como uno de los elementos distintivos de la identidad institucional, oculta al individuo y se vuelve asunto prioritario del orden social que regula la vida de la escuela (la “cruzada” de las coordinaciones para que sea “bien llevado”) frente al cual emergen múltiples resistencias que van desde otras formas/lugares de llevarlo hasta los profesores que “se hacen los de la vista gorda” (Barragán, García, y Sánchez, 2014).

Al igual que el uniforme, la escuela pretende unificar la “imagen” personal, o por lo menos reducirla a lo “aceptable”, en lo referido a usos y maneras de llevar el cabello, los accesorios personales e incluso los lenguajes no verbales; se determina lo que es “apropiado” o “inapropiado” con muy poca argumentación y bastante ejercicio de la autoridad. En algunos colegios se prohíbe expresamente el uso de elementos diferentes al uniforme, el cabello largo, el maquillaje y los *piercings*. Se reseña un caso de uso de “extensiones” en el pelo “que no causa rechazo, sino curiosidad”.

Esto hace que las prácticas corporales institucionalizadas tengan una significativa incidencia en la construcción de cuerpos femeninos y masculinos, excluyendo otras alternativas posibles; relevante en la medida en que las siluetas individuales y colectivas ponen en evidencia un cierto orden corporal generalizado y aceptado socialmente cuyos rasgos centrales están emparentados con el sexismo, la homofobia y la diferencia jerarquizada según género (Sánchez, 2014). Esta situación ya ha sido advertida en otros estudios realizados por el IDEP en los que se señala, por ejemplo,

... el papel que la escuela ha tenido en la construcción de un cuerpo disciplinado y controlado y, en consecuencia, en la conformación de un sujeto dócil y subordinado... la escuela emerge como parte del panóptico que vigila y organiza los cuerpos con el objeto de establecer un cierto orden productivo. De igual manera, aparece como generadora de marcadores de género, clase y jerarquías en torno al cuerpo, teniendo como eje de estas acciones su consolidación como escenario privilegiado de la relación saber-poder (Cabra y Escobar, 2014).

Lo anterior, marca una tensión no resuelta dentro de la escuela entre el niño, la niña y los jóvenes como sujetos de derechos y como integrantes de un orden institucional que se construye desde los estereotipos de la disciplina, las normas y el deber ser, impuestos por la lógica de los adultos. Es claro que, en este sentido, el colegio opera como un típico “efecto territorial” sobre el disfrute y la realización de los derechos de los estudiantes. El cuerpo es otro fuera de la escuela y, por tanto, el sujeto también lo es. La pregunta por el tipo de ciudadano que se forma en la escuela es inevitable ante esta constatación.

Los textos escritos por los estudiantes se refieren a la relación entre las partes del cuerpo y los sentimientos ya que “cada uno tiene sentimientos maravillosos en su cuerpo” y “la silueta es la forma de expresar los sentimientos buenos y malos que tenemos cada uno, es una forma de desahogarse” o es un medio por el cual “puedo expresarme por medio de los dibujos ya que no lo puedo hacer en palabras...es un desahogo para mí”. También se expresa el nivel de reconocimiento del cuerpo ya que “significa felicidad hacia uno mismo, querer tener siempre en cuenta lo que uno es, el respeto a las demás personas y la naturaleza humana”, y el reconocimiento del cuerpo de los demás: “respeto hacia los demás y los derechos de todos”.

Otro nivel de exploración, pasa del reconocimiento a la apropiación y aceptación de quienes son, ya que la silueta “es como mirarme al espejo, solo que en un pedazo de papel”, pues “me sentí orgulloso de ser yo mismo”; y puesto que la silueta permitió identificar zonas del cuerpo que “me gustan a mí y a las personas de mi alrededor, no todos pero sí la mayoría de gente”, implicó “estar segura de sí misma, querer a uno mismo y tener confianza con su cuerpo”.

También apareció el cuerpo ligado a la palabra “templo” que contrasta con los imaginarios que difunde la publicidad y sus estereotipos. Al enunciarse de manera omnipresente, ubicuo y sagrado, ese cuerpo oculta la pluralidad y deja por fuera incluso al cuerpo social y a otras metáforas que remiten a la espiritualidad, a lo no tangible, a la emocionalidad.

Sin embargo, al tratar de establecer la relación del cuerpo con la vivencia de los derechos humanos, la mayoría de los y las estudiantes tienen dificultades para identificarla. Predomina una visión de los derechos individuales (tal vez debida al hecho de que en las inducciones se les especificaba la necesidad de realizar un ejercicio de introspección) y una casi total ausencia de referencias a los derechos colectivos. Es de anotar que la mayoría de los participantes en los talleres se ubican en escalas de edad que no superan la adolescencia, etapa decisiva en la búsqueda de identidades y referentes personales y sociales.

A pesar de que varios colegios se ubican en zonas que pueden ser catalogadas como “peligrosas” para la integridad física de los y las estudiantes, los talleres sobre el cuerpo no evidenciaron marcas fuertes de afectación en sus vivencias originadas por esta condición.

El “cuerpo privado” y el disciplinamiento escolar

El aspecto que se destaca en el ejercicio realizado es el del papel de las normas institucionales en la configuración de los cuerpos de los estudiantes como sujetos de derechos, asunto puesto en evidencia por el uniforme escolar y el disciplinamiento relacionado con él. Existe una tensión evidente entre la intención formadora del colegio y el reconocimiento pleno a sus estudiantes como sujetos de derechos, que se expresa en el desplazamiento casi total del “cuerpo privado” de los sujetos mientras permanecen en las instituciones.

Los manuales de convivencia pautan el tema en términos de deberes que incluyen el uso de accesorios y la estética personal, de manera preferencial a título de prohibiciones o limitaciones al ejercicio pleno de la libre personalidad. Esta tensión es comprensible en la medida en que el colegio es un lugar de convivencia institucional y no un lugar cualquiera. Está connotado por una filosofía institucional y un proyecto pedagógico; pero también está atravesado por una lógica institucional adultocentrista que centra el aprendizaje en los estudiantes. El hecho de que los niños, las niñas y los jóvenes pasen en el colegio sus años de transición a la edad adulta parece que faculta a las instituciones a imponerles modelos de conducta y de acción que se supone, son parte del imaginario social sobre el “buen comportamiento” y la “acción socialmente deseable y aceptable”.

La conciencia de la igualdad de todos y todas en el colegio así como la afirmación de una identidad institucional son algunos de los efectos que busca lograr el uniforme. Y en este sentido, no hay discusión. No se trata de sugerir la eliminación del uso del uniforme. Se trata más bien de tener en cuenta la importancia de un equilibrio en la posibilidad de que en el colegio también se pueda expresar el “cuerpo privado”. Es cierto que las rutinas escolares tienen previstos espacios y

escenarios en que esto es posible: bazares, eventos deportivos, salidas de campo, fiestas, etcétera, y que en ellas se expresan estos cuerpos. Lo que se sugiere aquí es que es importante reforzar la presencia de este cuerpo en la vida escolar cotidiana para que los sujetos puedan expresarse “más allá del uniforme”.

Derechos individuales y derechos colectivos

El segundo aspecto que se destaca en las manifestaciones de los y las estudiantes es el evidente predominio de los derechos individuales sobre los derechos colectivos. La información recabada sugiere un desconocimiento significativo de la existencia y de la importancia de estos últimos como concepto y como práctica. Al respecto resulta esclarecedor lo que ocurre con el deporte, la recreación y los derechos culturales. Para los y las estudiantes aparecen más como acciones instrumentales, prácticas, que aunque sean colectivas, se viven desde el individuo. Tal vez la única mención que escapa a esta tendencia es la relacionada con el “derecho al ambiente” cuya mención no fue generalizada. De manera significativa ninguno de los ejercicios sobre el cuerpo como territorio de derechos hizo alusión directa al tema del gobierno escolar y a la participación de los estudiantes en él.

Esta situación llama a una mayor atención a este aspecto por parte de quienes deciden la política y de las autoridades escolares, sobre todo en el cuidado del individualismo y la competencia fomentados por el contexto socio-cultural generado por la economía de mercado.

Intimidad y subjetividad

En los ejercicios también sobresale una fuerte tendencia al ocultamiento de los aspectos más íntimos de la vida de los y las estudiantes, ejemplificados en los “sentimientos”, las “emociones” y la sexualidad. El elemento común es la tendencia a su ocultamiento, aunque por razones distintas.

Sentimientos y emociones, porque se asumen como signos de “debilidad” que los exponen frente a los demás, en una especie de lucha por la supervivencia. El “débil” no sobrevive; y quien exterioriza sus sentimientos y sus emociones se “descubre”. Esto parece indicar una línea que debe ser fortalecida pedagógicamente en los procesos de formación, pues se relaciona de manera directa con la educación como transformación en la convivencia.

No hubo evidencia directa de discriminación por género, pero sí diferencias sustanciales entre las concepciones del cuerpo entre hombres y mujeres. Se destaca la observación de una de las profesionales de campo sobre la poca evidencia de conocimiento en materia de educación en salud sexual y reproductiva.

En otro sentido, también es de resaltar la importancia que algunos estudiantes dieron a esta dimensión al relacionarla con la felicidad, la posibilidad del reconocimiento del sí mismo, el orgullo de ser como se es, el respeto de sí mismo y de los demás. La indicación respecto de la necesidad de fortalecer esta dimensión formativa es totalmente clara.

Bibliografía

- Augé, M. (2000). Los "no lugares": Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad Barcelona: Gedisa. 5° reimpresión.
- Barragán Cordero, D. (2014). Análisis IE Agustín Nieto Caballero. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Barragán Cordero, D. (2014). Informe talleres IE Atanasio Girardot. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Barragán, D., García, G., y Sánchez, N. (2014). Informe territorio. Bogotá: Corporación Síntesis.
- Bustos, J. (2014). Informe talleres IE Carlos Federicci. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Bustos, J. (2014). Informe talleres IE Paraíso Mirador. Bogotá: ICEP-Corporación Síntesis.
- Cabra, N. A., y Escobar, M. R. (2014). El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá: IESCO- IDEP.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado , 15 (2), 53-69.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Alfonso Reyes Echandía. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Bravo Páez. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Carlos Pizarro Leongomez. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Cundinamarca. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- García, G. H. (2014). Análisis IE Fabio Lozano Simonelli. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

- Palacio Castañeda, J. A. (2014). Territorio y Derechos en la Escuela. Ficha estudio. Bogotá: IDEP. 7 de enero.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014). Informe talleres IE Agustín Nieto Caballero. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014). Informe talleres IE Atanasio Girardot. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014). Informe talleres IE Fabio Lozano Simonelli. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Pineda Jiménez, A. B. (2014). Informe talleres IE Manuela Beltrán. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Pulido, O. O. (2014). Documento técnico que da cuenta de los avances en el proceso, en términos del marco conceptual y el diseño metodológico. Producto 2, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Antonio José Uribe. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Antonio José Uribe. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Integrada La Candelaria. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Ofelia Uribe de Acosta. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Redondo, C. A. (2014). Informe talleres IE Vista Bella. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Rocha, F. A. (2014). Informe talleres IE Alfonso Reyes Echandía. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Rocha, F. A. (2014). Informe talleres IE OEA. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Rocha, F. A. (2014). Informe talleres IE San José de Castilla. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Sánchez, N. (2014). Análisis IE Aquileo Parra. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.
- Sánchez, N. (2014). Análisis talleres IE Aquileo Parra. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis, Bogotá.

Vega, K. (2014). Informe talleres IE Aquileo Parra. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Vega, K. (2014). Informe talleres IE Bravo Páez. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Vega, K. (2014). Informe talleres IE Hunza. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Vega, K. (2014). Informe talleres IE Manuel del Socorro Rodríguez. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

Vega, K. (2014). Informe talleres IE Nuevo Horizonte. Bogotá: IDEP-Corporación Síntesis.

CODA



Videojuegos y conocimiento Estado de la cuestión

NINA CABRA¹

Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer.

Los videojuegos se configuran como una de las prácticas sociales y culturales más importantes de nuestra sociedad. O por lo menos, así resulta para niños, niñas y jóvenes contemporáneos, que han crecido jugando con estos. De hecho, muchos jóvenes dedican gran parte de su tiempo libre a tal actividad, que se constituye como un espacio privilegiado de socialización, de constitución de subjetividad y de construcción de conocimiento. En este texto, presento los asuntos más importantes investigados en lo concerniente a los videojuegos, especialmente en lo que tiene que ver con las formas de conocimiento y los aprendizajes ligados a esta forma de juego, y con la relación videojuegos y género. Este estado de la cuestión hace parte de los desarrollos de mi tesis de doctorado en Antropología: “El cacharreo o aprendizaje salvaje en los videojuegos”, que indaga por la relación cuerpo-conocimiento-tecnología.

Resulta significativo el hecho de que, aunque los videojuegos se presentan como una forma cultural que expresa elementos significativos de nuestra época, no cuentan con la misma intensidad de atención e investigación que otros escenarios tecnológicos como el computador, la red y las comunidades virtuales. En este sentido encontramos que, como señala Moreno (2002):

...no se ha prestado la atención debida a los juegos de ordenador y a sus

1 Docente Investigadora de la Universidad Central, Directora del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO. Comunicadora Social, Pontificia Universidad Javeriana; Especialista en Comunicación-Educación, Universidad Central; Magistra en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana; Doctora en Antropología, Universidad de los Andes.

contribuciones narrativas, escuchados los expertos, casi siempre, en infundados prejuicios. ¿Cuál es la razón de esta actitud apriorísticamente negativa? En primer lugar se debe mencionar el desconocimiento que todavía existe respecto al videojuego y, en segundo lugar, el mecanismo de ansiedad ante la informática en general y ante los ordenadores en particular (2002 p.79).

Para el planteamiento de nuestro problema resulta relevante el hecho de que en el panorama de las tecnologías contemporáneas, “sólo el juego de ordenador o videojuego emerge directamente de o con la nueva tecnología” (Darley, 2002, p. 231). Esto significa que el videojuego se considera una de las expresiones más representativas del desarrollo reciente de las tecnologías, convirtiéndose así en un punto clave a la hora de observar y comprender las implicaciones de la tecnología en la constitución de la condición humana contemporánea, pues, como ya lo hemos señalado, la relación con la tecnología reconfigura de manera profunda los vínculos sociales, la relación con el cuerpo y la constitución del sí mismo.

También cabe resaltar que los videojuegos resultan ser uno de los escenarios de mayor desarrollo en lo que tiene que ver con posibilidades de interactividad (entendida como la posibilidad de participar e interactuar con los entornos digitales generados por las máquinas) y, en este sentido, serían un campo privilegiado de observación de los cambios señalados anteriormente. Aunque la interactividad es propia de diversos escenarios lúdicos, en tanto el jugador participa de la situación de juego y la modifica, “la “interactividad” de los juegos de ordenador, constituye un fenómeno que se parece más a una ruptura. La posibilidad y la expectativa de que el espectador intervenga físicamente para cambiar o intervenir en lo que está ocurriendo en la pantalla parece señalar un cambio que tiene una mayor relevancia” (Darley, 2002, p. 255). Esta ruptura tiene que ver con la posibilidad de ingresar y participar en mundos virtuales, en los que la presencia del jugador se expresa a través de un “yo digital”, o un avatar, que habita y trastoca los entornos digitales propuestos por el juego. En este sentido, la imagen digital del jugador tiene un amplio margen de acción y de decisión en el espacio virtual, (del que antes sólo podía ser un espectador). La interactividad de los videojuegos conlleva una experiencia significativa en tanto “los sistemas virtuales implican una comprensión particular del espacio, el tiempo, la proximidad y la agencia” (Stone, 1996, p. 96).

En lo que tiene que ver con las formas narrativas, encontramos una fuerte tendencia a considerar el “video juego como forma cultural híbrida, acentuando rasgos, estructuras y operaciones heredadas tanto de la informática, como de los juegos de mesa, y de otros antepasados, especialmente de su relación con los medios de comunicación (la literatura, el cine, la televisión)” (Giddings, 2007 p. 422). Desde este punto de vista, los videojuegos se presentan como una hibridación

cultural, en la que se cruzan y reconfiguran las formas narrativas de medios anteriores, así como los potenciales lúdicos de los juegos de mesa, de rol, de competencia, y de otras formas de juego previas, que adquieren nuevas posibilidades en el entorno del videojuego. Además, encontramos que esta condición híbrida del videojuego implica también la reconfiguración de los modos de representación y las posibilidades de conocimiento y experiencia de medios anteriores (literatura, cine, televisión, etcétera) y de formas previas del juego, para abrir paso a nuevas formas de experiencia y posibilidades de conocimiento, que no se reducen a una sumatoria de elementos, sino que se perfilan como nuevos modos de conocimiento y experiencia, alterados por la mediación de la tecnología propia de los videojuegos.

Aunque existe una compleja red de conexiones que vincula a los videojuegos con los medios masivos de comunicación, esta forma tecnológica tiene rasgos que rompen con la lógica misma de expresión y creación de sentido, propia de los escenarios mediáticos. “A diferencia de la mayor parte de otros medios de comunicación, los videojuegos retratan culturas domésticas y extranjeras en un espacio que directamente puede ser experimentado por los jugadores” (Schwartz, 2006 p. 322). Así pues, los videojuegos trastocan la lógica de la transmisión de información, en medio de un dispositivo unidireccional, otorgándole al jugador un estatuto distinto del de receptor. “La característica definitoria de los juegos de video, su interactividad, socava este modelo en la raíz. Cuando no hay audiencias, sino sólo jugadores, la frontera siempre dudosa entre pasividad y actividad, la producción y el consumo, se ve socavada desde el comienzo” (Coleman, y Dyer-Witheford, 2007, p. 947).

Es importante resaltar que los videojuegos se inscriben en un modo de operación muy distinto al del cine o la televisión, y están más orientados a la lógica de la simulación de planos de realidad e incluso con la constitución de planos de realidad virtual. En relación con este aspecto, el asunto implica una alteración de los modos de representación y, por lo tanto, hablamos de un cambio profundo en los regímenes de sensibilidad y racionalidad que vinculan a los sujetos entre sí, y a los sujetos con el mundo. Al respecto, podemos señalar que “un buen número de comentaristas y eruditos en las transformaciones contemporáneas de la cultura, ha notado un cambio 'de la representación' a la simulación' como el modo dominante de la organización de los objetos culturales y sus relaciones de significación con el mundo” (Giddings, 2007, p.418). Y resulta claro que esta transformación implica variaciones de orden epistemológico y antropológico, en tanto conllevan nuevos modos de ser, de conocer y de estar en el mundo.

Conocimiento y aprendizaje: ¿Territorio exclusivo de la escuela?

Al explorar el campo de las ciencias sociales, hemos encontrado una cierta diversidad de aproximaciones a los videojuegos como espacios de construcción de conocimiento, y/o como lugar de aprendizaje. En este punto, encontramos que se podrían consolidar dos grandes vertientes de preguntas, ya que por un lado, encontramos un grupo de investigaciones, realizadas desde diversos enfoques, que tienen como interés principal determinar la posible aplicación de los videojuegos en espacios escolares o en procesos de educación formal. Por otro lado, encontramos una tendencia de indagación, que se pregunta por las formas de conocimiento y aprendizaje propias de los espacios habituales de videojuego (la casa, el juego en línea, las salas de juego), sin pretensiones didácticas o pedagógicas.

En el primer grupo de investigaciones, encontramos un profundo interés por las formas en que la tecnología digital puede modificar los modos de enseñar y aprender en un contexto determinado. Al respecto, esta tendencia plantea que “se trata de analizar los puntos de intersección entre la experiencia que proporciona el videojuego y los procesos de aprendizaje propios de la sociedad digital” (Gross, 2008, p.9). Estas intersecciones tienen que ver con las formas en que los sujetos se aproximan a los objetos tecnológicos, a los modos en que se apropian de ellos y de sus lógicas, y a las comunidades y modos de relación que surgen en torno a dichas tecnologías.

Aunque, en realidad, esta vertiente de investigación asume la pregunta por los videojuegos desde una inquietud por el lugar que ocupan en la vida de jóvenes escolarizados, más le “interesa hablar del aprendizaje en un contexto formal, del aprendizaje intencional y, en este sentido, trataremos de la interacción entre ambos elementos dentro del contexto escolar” (Gross, 2008, p.9). En consecuencia, se plantea la pregunta por los aportes que podría hacer el videojuego como elemento integrado en el programa de la educación formal. Es muy interesante notar que para esta perspectiva de investigación, el lugar exclusivo del conocimiento y del aprendizaje es la escuela. De hecho, se llega incluso a afirmar que “abordar un análisis sobre los aprendizajes significa hablar necesariamente de contenidos curriculares” (Bernat, 2008, p.93).

Esta pregunta se inscribe en el reconocimiento del poder del juego, así como en el hecho de que los videojuegos, en tanto expresión de la tecnología digital, resultan muy cercanos y atractivos para niños, niñas y jóvenes. Igualmente, se plantea el hecho de que

El juego es un recurso frecuentemente utilizado en las etapas tempranas de la escolarización. Sin embargo, según se avanza en el itinerario educativo, va desapareciendo del aula. Es más, pasa a ser el gran enemigo del aprendizaje,

de forma que jugar y “hacer los deberes” se convierten en actividades antagónicas, en lugar de complementarias. Los alumnos pueden llegar a creer que es mejor no hablar de videojuegos delante de sus profesores y profesoras (Ruíz, Díaz, 2010, p.38).

Desde esta perspectiva, el videojuego se presenta como una alternativa que permite retomar el potencial didáctico del juego en aras de la educación formal, especialmente en los niveles de la educación superior. Tal como señalan Ruíz y Díaz (2010), el juego se presenta como un espacio privilegiado para movilizar el pensamiento y para construir relaciones diversas con el conocimiento. Las autoras coinciden en señalar que el videojuego, como práctica lúdica, genera un alto nivel de interés y gusto, que puede transformar la actitud de las y los jóvenes en su rol de estudiantes. En otras palabras, estas investigadoras esperan que el videojuego en el aula transforme a estudiantes pasivos y apáticos, en partícipes interesados y activos, tal como se muestran en su rol de videojugadores.

Por otro lado, encontramos que en este grupo de investigaciones hay un marcado interés por aportar elementos que cierren la brecha existente entre la escuela y los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad. Desde este punto de vista la investigación se plantea "con la intención de ayudar a educar a la educación superior. La educación superior es notoriamente lenta para responder a las tendencias de la cultura popular" (Westman y Bouman, 2006, p.xv).

Resulta significativo el hecho de que esa postura crítica en relación con las lógicas y prácticas educativas de la institución escolar, se extiende por distintas latitudes y abarca diversos niveles de formación. De hecho, varios autores cuestionan de manera profunda, no sólo las prácticas escolares, sino más bien, todo el aparato epistemológico que fundamenta la educación en nuestra sociedad (Gross, 2008, Westman, Bouman, 2006, Gramigna, González, 2009, entre otros). Esta crítica se refiere “a una escuela que, para entendernos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorece un acercamiento al saber de tipo abstracto, secuencial y escrito, mediante el uso exclusivo de un código alfabético y su correspondiente gramática” (Gramigna y González, 2009, p.162).

En este orden de ideas, los videojuegos (más allá del nivel instrumental) aparecen como un espacio que interpela y confronta a la escuela, que tensiona el lugar privilegiado que esta institución ha tenido por mucho tiempo, en lo que concierne a la enseñanza, al aprendizaje y a la construcción y circulación del conocimiento. Considero que este es uno de los puntos más importantes registrados en las investigaciones sobre videojuegos pensados como alternativas de transformación de la educación; la crítica al sistema educativo, al anquilosamiento de la forma misma de pensar y asumir el conocimiento, el señalamiento de una creciente brecha entre los intereses de los estudiantes y las formas de enseñar en la institución, resulta un

rasgo significativo de esta vertiente de investigaciones. Considero que la búsqueda de estas investigaciones implica una inquietud pedagógica y, por supuesto, un interés didáctico. Pero, sobre todo, creo que esta vertiente de investigaciones da cuenta de ese “malestar cognitivo” señalado por Gramigna y González (2009), y que conlleva al paso de un modo de pensar el conocimiento (racional, hegemónico, escrito, lineal, etcétera) a otros modos más diversos y plurales.

Es importante señalar que este cuestionamiento a la educación se extiende entre docentes, investigadores y estudiosos del tema educativo y de asuntos relacionados con la tecnología. Dicha preocupación, implica también el reconocimiento de que los mundos de vida de las y los jóvenes de hoy, están abocados a la dinámica y compleja presencia de las TIC y de las diversas expresiones de la tecnología digital; lo que supone el hecho de que estos jóvenes participen de redes, comunidades, espacios de alta interactividad que, en muchos casos, resultan espacios de más interés y con mayor potencial cognitivo para jóvenes que la escuela misma.

Tales inquietudes se ven agravadas por el hecho de que la escuela, como lugar instituido para el aprendizaje y la relación con el conocimiento, sigue echando mano de estrategias de enseñanza muy tradicionales, que no han logrado incorporar los lenguajes y lógicas de las TIC y de sus potencialidades. Al respecto, se señala que uno de los principales propósitos de los procesos de investigación sobre videojuegos en la escuela es aportar elementos para “entender cómo los juegos podrían cerrar la brecha entre el interés de los estudiantes y la forma como se enseñan las lecciones” (Murray, 2006, p.16).

La mencionada dificultad de la escuela para comprender y apropiarse las lógicas de las TIC en sus formas de enseñanza aprendizaje, tiene diversos orígenes, pero varios autores coinciden en señalar que la actitud de temor y desconfianza de los adultos (padres, madres y docentes), ocupa un lugar de gran peso. Al respecto surge una marcada tendencia que evidencia el hecho de que “los medios y las tecnologías sean concebidos por los profesores y educadores como “enemigos”, medios que hay que combatir, siempre sospechosos de incorporar ideologías no deseadas, de introducir conceptos falsos, de confundir las mentes de los niños y adolescentes” (Gross, 2008, p.9).

Estas percepciones que manifiestan los adultos en relación con la tecnología, en particular con los videojuegos, también tiene que ver con el hecho de que hemos sido formados en un ámbito de conocimiento muy distinto, determinado por la creencia de que el libro es el lugar posible y deseable para el conocimiento. Esta profunda creencia, vinculada también con la idea de que la ciencia es la única forma de conocer plausible y respetable, causa una cierta sensibilidad, una racionalidad que además tiende a ser autosostenible, es decir, que en sí misma produce los argumentos para invalidar cualquier forma alterna o diferente de conocer.

Podemos afirmar que en tanto adultos, pertenecemos a una generación, es decir, crecimos vinculados a una serie de dispositivos que nos han determinado como sujetos de cierta racionalidad. “En efecto, a los modelos gnoseológicos que han servido de referencia a nuestro aprendizaje a lo largo de nuestra vida escolar les cuesta mucho reconocer un valor cognoscitivo e instrumental en los contenidos y estrategias que operan en los infinitos espacios de lo cibercultural. Y, en consecuencia, no sabemos utilizarlos” (Gramigna y González, 2009, p.160). Pero esto no quiere decir, que estemos determinados a mantenernos en dicha racionalidad de manera inmodificable, ni, mucho menos, que se nos cierren las posibilidades de ingresar y participar de las racionalidades y formas de ser, conocer y jugar, propias de los dispositivos digitales y virtuales.

Considero que una de las preguntas más importantes de esta vertiente de investigación que se ocupa de la relación escuela-videojuegos, es precisamente, cómo podemos aprender a participar de esos mundo de vida, cómo podemos comprender esas lógicas para ingresar en ellas y proponer así, alternativas epistemológicas, didácticas, éticas y políticas que nos permitan transformar el mundo en que vivimos, y que compartimos con niños, niñas y jóvenes.

De otra parte, hay una serie de estudios que tienen un interés mucho más pragmático, y que buscan aportar elementos al diseño de nuevas estrategias educativas en el ámbito escolar. En este campo de trabajo, encontramos que “los aspectos más investigados están relacionados con la capacidad del juego para promover la motivación (Becta, 2002; Prensky, 2001), la implicación del estudiante (Kafai, 1998) y la capacidad del juego como elemento de alfabetización digital (Gee, 2004)” (citados por Gross, 2008, p.19-20). Y si revisamos estas tendencias, responden con mucha coherencia a los asuntos gruesos que enunciamos anteriormente. La tendencia por encontrar en el juego un elemento que permita movilizar el interés y la motivación de estudiantes ocupa un acervo importante de investigaciones. Se configura con claridad que el videojuego resulta inquietante para la escuela (y para el mundo adulto) en tanto moviliza un alto nivel de interés e implicación de jóvenes que se muestran altamente participativos, decididos, comprometidos y complacidos con su práctica de juego (y no tanto con su rol como estudiante). Y, finalmente, verificamos que el videojuego se indaga en tanto lugar de ingreso a las nuevas racionalidades y formas de expresión de la tecnología digital.

En su trabajo: “Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos”, Pindado señala que la tendencia mayoritaria de investigaciones sobre videojuegos en la escuela se orienta hacia “cuestiones como la habilidad manual, la capacidad perceptiva, la estimulación, la resolución de problemas, la organización de herramientas y las respuestas inteligentes” (Pindado, 2005, p. 66). En este orden de ideas, podemos afirmar que uno de los

intereses que mueve la investigación sobre videojuegos en la escuela, con el fin de aplicarlos en las prácticas, es la posibilidad de comprender los factores claves de aprendizaje que aquellos movilizan.

En otras palabras, “la percepción de la potencialidad educativa de los videojuegos proviene de la idea de asociar determinados tipos de videojuegos con el fomento de algunas capacidades” (González y Blanco, 2008, p.74). Idea que resulta muy cercana a la perspectiva de la educación por competencias, y que centra su atención en la posibilidad de generar y fortalecer el desarrollo de ciertas habilidades específicas.

Al tratar de definir los videojuegos como alternativa para la educación, se reconoce enfáticamente que “todo un grupo de estudios indican que son artefactos culturales que requieren y/o ayudan a desarrollar sets particulares de competencias y conocimientos: en definitiva, son instrumentos culturales de socialización cognitiva” (Sedeño, 2010, p.184). Esta condición de artefacto o dispositivo cultural se resalta en varias investigaciones que conminan a reconocer que, en tanto ocupan un lugar fundamental en la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes (en su socialización, divertimento, tiempo libre, construcción de conocimiento, etcétera), los videojuegos deben ser asumidos como parte de la cultura contemporánea, y se configuran como artefactos que producen sentido y transforman los significados que diversas prácticas tienen para los llamados nativos digitales (Prensky, 2010).

Al identificar los aspectos potenciales que pueden desarrollarse a través de los videojuegos, en lo que tiene que ver con “competencias básicas podemos decir que, por un lado, están los contenidos de gestión del proceso de aprendizaje (metaaprendizaje), desde la motivación hasta la toma de decisiones. Por otro lado, la gestión del conocimiento, poniendo de relieve que aprenden con los demás y para los demás pues ponen de manifiesto capacidades de trabajo en equipo” (Revuelta, Guerra, 2012, p. 22), habilidades mencionadas por diversos investigadores que coinciden en que la práctica constante de los videojuegos puede fortalecer estos aspectos en la vida de las y los jóvenes.

También, encontramos que los videojuegos se asocian también con competencias más específicas: “Se relaciona a ellos el desarrollo general de algunos tipos de reflejos y aumentan los niveles de agilidad mental. Estas habilidades podrían contextualizarse dentro de las llamadas competencias espaciales, destrezas de representación espacial implicadas en el procesamiento de palabras” (Sedeño, 2010, p.184). Estas competencias se relacionan con el conocimiento y apropiación del espacio virtual, así como del espacio en el que se mueven los jóvenes en la vida cotidiana. A estas competencias también se asocian las destrezas para ubicación y manejo de objetos en el espacio, del cuerpo y de la relación con otros cuerpos y de las relaciones de distancia.

En el aspecto emocional, se plantea que “la ligera frustración que típicamente producen los videojuegos unidos a los factores intrínsecamente satisfactorios que incluyen éstos, pueden ayudar a que los alumnos-jugadores sean más persistentes a la hora de ejecutar las tareas de aprendizaje y que se centren más en ellas” (González y Blanco, 2008, p. 89). Entre estos factores emocionales, también se resalta la importancia del trabajo en equipo y de los vínculos de amistad y solidaridad que se generan en la actividad de videojugar, situaciones que también son leídas como posibilidades de condición para mejorar los procesos de aprendizaje.

Además de los elementos emocionales mencionados, se sugiere que “los videojuegos como nexo de unión entre docentes y discentes es un planteamiento novedoso e innovador pues el alumno lleva a su terreno al maestro y no al revés. Se crea un vínculo mayor y se acercan figuras” (Revuelta y Guerra, 2012, p.14). Estas posturas reconocen la importancia de constituir un vínculo afectivo sólido entre estudiantes y docentes, y que una actitud distante sólo le resta fuerza al acto educativo. Varios autores resaltan la importancia de que el docente se involucre en las prácticas de videojuego (Gross, 2008; Etxeberria, 2008; Kafai, 2012; Revuelta y Guerra, 2012 Sedeño, 2010) y que se familiarice con las diversas expresiones de la tecnología digital que resultan de tanto interés para sus estudiantes.

Desde esta óptica, se interpela a la comunidad docente, esperando que se rompan los temores y prevenciones con las TIC. En relación con el videojuego, se afirma que “la gran tarea del profesor es convertir la experiencia del juego en una experiencia reflexiva. Esto se hace relativamente difícil si tenemos en cuenta que los videojuegos no responden a contenidos curriculares, por lo que el educador debe elegir los juegos, y para ello debe conocerlos, en función de los objetivos” (Etxeberria, 2008, p. 26). En este punto, se reconoce que el diseño curricular presenta obstáculos complicados, pues la lógica compartimentada y fragmentada del conocimiento en la escuela, no resulta muy compatible con la propuesta conectiva e hipertextual del videojuego. Este aspecto resulta de gran envergadura, pues si se sigue la lógica que divide y separa las diversas formas de conocimiento, no se logra un verdadero cambio en los modos de proponer los ámbitos de aprendizaje.

Estos autores, coinciden en que sólo conociendo dichas prácticas y participando de ellas, se puede generar una relación dinámica y enriquecedora entre estudiantes y docentes, y así, se puede lograr una transformación progresiva de las prácticas educativas. También es importante resaltar que este grupo de trabajos comparten la convicción de que, en tanto docentes y adultos que habitan este mundo, “los artefactos (ordenadores, consolas, teléfonos móviles, agendas electrónicas, GPS, etcétera) no son algo externo a nosotros. Forman parte de la manera en que transformamos nuestro trabajo, las relaciones sociales, la elaboración del conocimiento, el aprendizaje y, por supuesto, la educación” (Gross, 2008, p.10).

Hasta este punto, hemos visto que la pregunta por la relación videojuego conocimiento, se traduce, para este compendio de estudios, en una pregunta por las posibilidades de aplicación de la potencialidad lúdica del videojuego en el ámbito escolar. Además, se hace evidente que la perspectiva del conocimiento se reduce a la adquisición de una serie de competencias y/o habilidades, que se supone mejorarían los aprendizajes en la escuela. De igual modo, esta revisión nos permite ver una latente preocupación por la desmotivación y apatía de los estudiantes ante la escuela, así como por la actitud de indiferencia y prevención de los docentes frente a las TIC y a los mundos de vida de las y los jóvenes. Sumado a esto, se percibe a lo largo de estas investigaciones, la idea de que los videojuegos pueden ofrecer una solución a problemas estructurales y de fondo del sistema educativo, lo cual resulta preocupante.

Igualmente, es evidente que la noción misma de conocimiento sigue anclada a la perspectiva racionalista de la acumulación de contenidos, cuestionada en los estudios más críticos. En la mayoría de los casos, el estudio de los videojuegos se propone como una tarea orientada a aplicar acciones didácticas “más atractivas” para los estudiantes. Pero no se plantea una pregunta consistente por las formas de conocimiento diversas que se abren en el videojuego o por las rupturas que debe hacer el maestro y la institución educativa de cara a las dificultades y tensiones que allí se suceden. En este sentido, considero que la mayoría de los estudios revisados hasta acá, comparten la idea de que el lugar “natural y adecuado” del conocimiento es la escuela. De la misma manera, creo que estos estudios se inscriben en la idea firme de que la escuela, aunque esté en crisis o tenga problemas, debe seguir siendo la institución que organice y forme los procesos de socialización y construcción de conocimiento en nuestra sociedad.

Como complemento de lo anterior, podemos afirmar que los estudios y reflexiones revisados hasta este punto, no profundizan en la noción que asumen de conocimiento ni de aprendizaje, y en muchos casos, se usan estos términos como sinónimos que pueden reemplazarse mutuamente. En relación con este asunto, resulta muy importante señalar que la mayoría de trabajos presentados en este apartado, tienden a asumir la idea de que el conocimiento se equipara a las competencias adquiridas en diversos ámbitos por los sujetos educativos. Sin embargo, no se trabajan temas como las implicaciones lógicas de otros modos de conocer, o las posibilidades de interrelacionar datos e información con acciones y experiencias vividas o con la posibilidad de asumir mundos de sentido que transformen y enriquezcan los mundos de vida y los procesos de subjetivación de estudiantes. Desde esta perspectiva, sí resalta la gran preocupación del mundo adulto, en particular de la escuela, por el tiempo y la atención dedicados a la práctica de los videojuegos, que siguen siendo considerados con cierto recelo, con la desconfianza que genera algo que se configura como lo ajeno, lo Otro; temor y desconfianza que se

traducen, en muchos casos, en el deseo de domesticar, de traer eso salvaje hacia el territorio propio, y convertirlo a la lógica imperante y conocida.

Otras formas de conocer. El afuera de la escuela

En este apartado, presentamos estudios relacionados con otras formas de asumir la pregunta por el conocimiento y /o el aprendizaje, en ámbitos distintos a la escuela. En primera instancia, se ha indagado por el impacto de los videojuegos en la visión del mundo de los individuos y de los demás, en tanto “los videojuegos también pueden alterar y modificar las actitudes y creencias fundamentales sobre el mundo generando un cambio social potencialmente significativo a largo plazo” (Bogost, 2007 p.IX). Es importante señalar que este tipo de investigaciones no se limita al análisis del contenido de los videojuegos, sino que se enfocan en las prácticas y posibilidades performativas del acto mismo de videojugar. La interactividad sería la forma en que los juegos performan a los sujetos, afectando sus formas de percibir y apropiar el espacio, el tiempo, la proximidad y la agencia.

En relación con el problema de la subjetividad, aparece también una fuerte tendencia de investigación que se pregunta por las implicaciones del hecho de participar en los mundos y sistemas ideológicos involucrados en los videojuegos, uno de los rasgos esenciales del videojuego que lo distingue de otras formas lúdicas; pues si bien es cierto que en muchos juegos el jugador ingresa en mundos imaginados, solo en el videojuego estos mundos trazan un espacio físico, que implica la apertura de una realidad paralela inscrita en la dimensión virtual, expresada en una pantalla, y que puede ser habitada e intervenida por el jugador a través de su imagen digital o avatar. Desde esta perspectiva, los mundos imaginados y las redes de significados inscritos en las pantallas, eran antes mundos cerrados a los espectadores, que sólo podían contemplar la historia ocurrida en esos mundos imaginados y proyectados por el cine y la televisión. En los mundos imaginados de los videojuegos, el jugador es un participante que puede alterar la situación ocurrida en la pantalla, alternando los significados culturales de dichos mundos. “Estos significados culturales más bien son complicados por el efecto de identidad generado por el avatar, el personaje del jugador en un juego. La identidad y el espacio del videojuego influyen en las percepciones políticas y sociales, que forman la perspectiva de un jugador y su rol en un entorno de juego” (Schwartz, 2006, p.318). Así, el videojuego introduce una serie de preguntas fundamentales a la hora de pensar en los modos de configuración de las subjetividades y en los modos de presentar o simular al Otro y lo Otro de la realidad.

En cuanto al contenido de los videojuegos, se resaltan las posibilidades de ruptura narrativa, y la opción de los sujetos para intervenir en los acontecimientos ocurridos en la pantalla. Se reconoce que “los videojuegos son un medio expresivo.

Ellos representan cómo trabajan los sistemas reales e imaginarios. Los videojuegos invitan a los jugadores a interactuar con esos sistemas y a formarse juicios sobre ellos” (Bogost, 2007 p.VII). En este sentido, se aborda la problemática de los videojuegos desde su potencial expresivo y desde sus aparatos retóricos. Y en la condición multimodal de los contenidos (diversos tipos de lenguajes: imagen, audio, códigos internos, etcétera), esta se configura como elemento clave en las formas particulares de construir conocimiento en el escenario de este tipo de tecnologías.

El contenido de los videojuegos, cuando se juegan de manera activa y crítica, es algo como esto: ellos sitúan el sentido en un espacio multimodal a través de experiencias incorporadas para resolver problemas y reflexionar sobre las complejidades del diseño de los mundos imaginados y de las relaciones sociales, tanto reales como imaginarias, y de las identidades en el mundo moderno" (Gee, 2007, p. 41).

Para esta tendencia de investigación, inscrita en el criticismo cultural, los videojuegos tienen un potencial que anima y promueve formas situadas, experienciales e incorporadas de construcción de conocimiento, e incluso, de pensamiento. El videojuego implicaría un espacio transicional entre el cuerpo y la mente, entre el sujeto real y el virtual. Desde este punto de vista, el videojuego se configuraría como un espacio de experiencia y conocimiento de los sistemas virtuales y de los mundos y posibilidades que ellos implican.

El cuerpo videojuega, conoce y piensa

En este grupo de estudios encontramos un particular interés por el lugar, rol y sentido que el cuerpo tiene en la práctica de jugar, en tanto se le considera un factor clave en la construcción de conocimiento y en las posibilidades de aprendizaje. Así, por ejemplo, el investigador Gee, señala que el conocimiento agenciado por los videojuegos estaría inscrito en el cuerpo, y respondería a la posibilidad de aplicación y correspondencia con las características propias de cada contexto. Resulta significativo que varios autores señalan la relevancia del cuerpo en el estudio de los videojuegos, en tanto producen una cierta forma de conocimiento “incorporado”.

“Cuando uso la palabra incorporado, me refiero a nuestra mente como una parte del cuerpo. Así incorporado significa, para mí, "en el cuerpo" y "en la mente". Cuando hablo de la experiencia corporal de una persona en el mundo (virtual o real), me refiero a las percepciones, acciones, opciones, simulaciones mentales de las acciones o el diálogo" (Gee, 2007, p. 79)

En lo concerniente a la pregunta particular de este proyecto, encontramos que el cuerpo tiene un lugar esencial en la práctica interactiva del videojuego. En este sentido, resulta mucho más claro y pertinente el hecho de que “en el espacio lúdico los cuerpos se encuentran desde un espacio-tiempo situado que se acerca y se aleja en el diálogo de “presencias vinculantes” en el que se desarrolla la capacidad simbólica como función del pensamiento” (Esnaola, 2006, p. 42). Desde esta perspectiva, el cuerpo sería fundamental en la configuración de la relación entre lo virtual y lo real, entre el juego y el conocimiento, y, sobre todo, entre lo individual y lo colectivo.

Para Esnaola, el cuerpo es más que un partícipe, un posibilitador del juego mismo. Para esta investigadora, el conocimiento y el juego requieren de la constitución de un espacio y de una serie de rituales que los posibiliten. “El espacio de juego se configura, precisamente, mediante las prácticas rituales de uso que realiza el sujeto comprometiendo tanto su cuerpo como su pensamiento y su deseo” (Esnaola, 2006, p. 107). De esta forma, el juego y el conocimiento se constituyen a partir de ciertos usos y prácticas del cuerpo, íntimamente vinculadas con el pensamiento y el deseo de quien juega y conoce. Vale aclarar que en este punto el espacio de juego no es sólo un lugar físico, sino que implica además un campo de acciones y significaciones en el que se logra la tensión necesaria para que el juego se lleve a cabo. Esnaola se inscribe en una serie de perspectivas que asumen el juego como clave en la construcción de conocimiento, pero también de transformación de la subjetividad, y el cuerpo es fundamental en esta mirada.

Así podemos afirmar que hay una serie de perspectivas que comparten el interés de superar las dicotomías cuerpo-mente, intuitivo-racional, que en general, ponen todo el énfasis cognitivo en el polo racional de la dualidad. Al respecto, Walkerdine (2007) resalta el hecho de que la relación con la tecnología, y en particular con los videojuegos, inicia y se realiza solamente en y por el cuerpo. Según ella, los videojuegos, al igual que otros medios y tecnologías, “demandan una interacción con la forma del medio, que en sí misma es incorporada, encarnada, en tanto nos sentamos al computador a las consolas, tipeamos, manipulamos los controles” (Walkerdine, 2007, p. 10). La autora señala que hay una fuerte tendencia a pensar el asunto de la tecnología como una relación desencarnada, en la que prevalece el ámbito mental, resultado de una profusa producción de géneros como el cyberpunk, y diversas tendencias de investigación.

Este punto es clave, pues en relación con el cuerpo se configura una concepción precisa del conocimiento y de las diversas formas de aprendizaje que se pueden movilizar a partir de las prácticas de videojuego. Al respecto, Walkerdine critica especialmente las perspectivas derivadas de la psicología evolutiva, específicamente de los planteamientos de Piaget, según los cuales el desarrollo del niño va

de una acción concreta sobre el mundo, a una acción del pensamiento, que valora enormemente, la creciente capacidad de la mente de lograr un pensamiento abstracto (Walkerdine, 2007). Según la autora, esta concepción del conocimiento valora mucho más el trabajo de la mente que el del cuerpo, lo que plantea una dicotomía en la que lo abstracto se privilegia como horizonte de desarrollo cognitivo.

Desde este punto de vista, los videojuegos se configuran como una práctica profundamente corporal, en tanto implican una relación con la máquina, pero también, en tanto generan una serie de afectos y sensaciones sobre y gracias a la interacción con el cuerpo. Y en este punto, es importante precisar que “central a la idea de afecto, es también la de sensación, o lo que los cuerpos sienten y las relaciones de las sensaciones y las ideas son fijadas dentro y entre los cuerpos” (Walkerdine, 2007, p. 21). En este argumento, los conceptos de cuerpo y de conocimiento se fundamentan en el trabajo de Bergson, quien ya había propuesto que el acto de conocer, supone una íntima relación entre el cuerpo y sus afectos, y las ideas.

Además, esta noción de cuerpo plantea una visión distinta de aquella que sólo piensa la carne y los órganos como sustancia pasiva y contenedora de una facultad superior que es la mente. La noción de afecto retomada por Walkerdine, mantiene la idea original de Bergson de que “los afectos corporales son acciones sobre el cuerpo” (Bergson, citado por Walkerdine, 2007, p. 22). Y son acciones del propio cuerpo sobre sí mismo, lo cual implica que el cuerpo tiene diversos niveles y posibilidades de acción, que se expresan y actúan sobre diversos planos de la vida. Walkerdine articula esta perspectiva con la idea de que el cuerpo entra en relación e interacción con los videojuegos, procurando ciertos afectos, sensaciones e ideas que actúan de manera particular sobre el cuerpo, y dan paso a formas de conocer distintas a las que se dan a través del contacto con otros medios.

El punto central de esta discusión tiene que ver con una crítica y toma de distancia con la perspectiva cartesiana y piagetiana del conocimiento y el aprendizaje, que implica replantear el lugar del cuerpo en la construcción de conocimiento. Para las perspectivas más racionalistas y mentalistas, el conocimiento se configura como un proceso en el que los sujetos van de lo concreto y físico a lo abstracto y mental. Y este proceso supone que los sujetos van logrando niveles más complejos y elaborados en su relación con el mundo y con los demás individuos en tanto se logra mayor abstracción, lo que implica que el nivel corporal y concreto es primitivo y poco elaborado.

Por el contrario, la perspectiva propuesta por autores como Walkerdine (2007); Gee (2007); Esnaola (2006); y González (2010), entre otros, es que el cuerpo es un lugar de conocimiento que se va sofisticando y elaborando a través de la experiencia. Desde este punto de vista, el conocimiento no es solamente una abstracción

que los sujetos logran a través de la mente, sino que se concibe como una construcción compleja, integral y diversa, enlazada a aspectos emocionales, corporales, espaciales, sociales, contextuales, etcétera. En este orden de ideas, el cuerpo ocupa un lugar fundamental en el acto de conocer y en las formas de aprender, y su relación con la tecnología y los artefactos resulta significativa.

En consecuencia, la pregunta por el cuerpo y su relación con la tecnología ocupa un lugar importante en esta serie de estudios. Dicha relación implica el hecho de que es el cuerpo el que maneja y opera las máquinas, percibe los sonidos e imágenes, activa el juego a través de su movimiento, experimenta las sensaciones que genera la experiencia de videojuego (tensión, emoción, alegría, cansancio, etcétera). Además, esta postura nos permite afirmar que “el placer de jugar videojuegos no es tanto visual, sino más bien quinesésico” (Newman, citado por Walkerdine, 2007, p. 25), lo que supone que la práctica de los videojuegos se diferencia de otras como ver televisión, en la que el cuerpo se relaciona con la máquina a partir de su movimiento y de sus diversas expresiones. En otras palabras, retomando los aspectos que Walkerdine asume de Bergson (2007), podemos afirmar que la pregunta por el cuerpo supone una pregunta por las sensaciones, ideas y acciones del cuerpo sobre sí mismo, en este caso, en su interacción con las máquinas de videojuego (consolas, dispositivos móviles, computadores, y demás).

En el ámbito local y en una línea cercana de trabajo, encontramos la perspectiva del conocimiento situado y corporizado, presente en los estudios de Julián González y Olga Lucía Obando (2010) sobre los videojuegos y las formas de resolver lo que ellos denominan “situaciones de videojuego —SVJ—”. Sugieren “que ciertos movimientos rítmicos del cuerpo, cierto tipo de verbalizaciones y ciertos estados emocionales no son eventos periféricos a los procesos de resolución de los videojuegos, constituyen componentes de primer orden de una cognición situada y corporalizada [sic], mediante la cual se resuelven tareas que exceden una comprensión puramente lógica y mentalista” (2010 p. 50).

Para estos autores, el conocimiento es el resultado de un entrecruzamiento inestable de fuerzas que se modifican y ajustan de acuerdo con las situaciones que el sujeto enfrenta en cada momento. Estos cuatro elementos son: “cognición, emoción, acción y percepción” (González y Obando, 2010, p. 52) y cualquiera de ellos puede ser el factor central (dependiendo de las demandas y requerimientos de la tarea que se enfrenta), y los demás pasan a ser sistemas de recursos, apoyos del factor central. Sin embargo, cabe resaltar que esta perspectiva asume que los cuatro elementos tienen importancia y diversos lugares de acción, sin que haya uno de ellos que prime por encima de los demás. Es decir, este no es un enfoque mentalista, sino más bien, asume que el conocimiento es plural y que hay diversos factores que se ponen en juego, ocupando distintos niveles de participación y protagonismo.

En el caso particular de los videojuegos, González y Obando señalan que “cuando las automatizaciones y la lógica no son suficientes para tratar una tarea, las derivas emocionales, elocutivas y corporales desentranan, por así decirlo, su tratamiento” (González y Obando, 2010, p. 52). Esta propuesta parte de la idea de que el cuerpo moviliza sus propias formas de resolver situaciones y de crear soluciones, y que está en continua relación con los estados emocionales, los actos elocutivos y las consideraciones cognitivas más racionales. Así, las posturas corporales, los cambios, movimientos y gestos del cuerpo se asumen como factores que elaboran soluciones y no como meros síntomas o reflejos de otras formas de acción. Según este punto de vista “el videojugador que agita repetidamente las manos y la cabeza, o balancea nerviosamente los pies y los brazos, está resolviendo a través de estos gestos el videojuego” (2010, p. 64).

De esta manera, plantean el hecho de que el videojuego no es un sistema cerrado y totalmente determinado por sus lógicas de diseño. Según esta perspectiva de investigación, el videojugador asume la experiencia de juego desde sus particulares entramados emocionales, corporales, racionales, para resolver las diversas situaciones que le plantea el juego. “En otras palabras, así como el libro que promete el autor, no es el libro que se procura el lector; el videojuego, los contenidos y secuencias que se prevén en el diseño lógico, no son los que el videojugador interpreta haciéndose a una comprensión que pasa por el cuerpo, la palabra y la emoción” (González y Obando, 2010, p. 64).

Este estudio también sugiere una perspectiva compleja del cuerpo, no reducida a una sustancia que se aquieta en la relación con la máquina, sino que más bien asume una diversa gama de acciones e interacciones en su práctica de videojuego. El cuerpo juega y aprende a resolver los retos y dificultades que propone el juego, a través de sus movimientos, posturas, sensaciones, percepciones y lógicas particulares. En palabras de los autores, la investigación sobre videojuegos nos va “revelando algo que podría resumirse y sintetizarse en una sola palabra: también se piensa con los pies” (2010, p. 64).

El otro punto clave que aborda la pregunta por el cuerpo, es la vertiente de estudios de género que se ha ocupado de la cuestión de los videojuegos. En este campo se encuentra un acervo interesante de investigaciones, y teniendo en cuenta que el género es un asunto clave para mi problema de investigación, a este tema se le dedicará un apartado específico.

Videojuegos y saberes diversos

Otra serie de investigaciones se preguntan si el videojuego conlleva formas particulares de pensar, conocer y aprender, y en tal caso, cómo se darían esas formas

y bajo qué condiciones; interrogantes que parten del reconocimiento de la gran importancia que tiene el videojuego como medio en la sociedad contemporánea. Al respecto se señala que:

Los videojuegos constituyen en la actualidad la forma de entretenimiento que más recursos económicos mueve en el mundo, por encima del cine, la televisión, la música o el deporte. En mayor o menor medida, la práctica totalidad de los jóvenes y adolescentes los conoce, juega, habla sobre ellos, los cambia, sigue a sus personajes o utiliza sus productos de mercadotecnia. Los videojuegos están presentes en los hogares, en los centros educativos y de trabajo, en los lugares de reunión, allá donde hay un teléfono móvil o un ordenador, es decir, en todo tiempo o lugar” (Tejeiro y Pelegrina del Río, 2008, p. 19).

Esta presencia en diversos ámbitos de la vida cotidiana, sumada al tiempo e interés que los jóvenes dedican a jugar, moviliza una serie de preguntas vinculadas con las transformaciones y nuevas condiciones (relacionales, cognitivas, emocionales, etcétera) que el videojuego genera entre sus adeptos. Dado que el videojuego ha llegado a superar a la televisión y al cine como espacio de entretenimiento y de interés de jóvenes y adolescentes, se supone que aquellos tienen elementos particulares que gustan y atraen con más poder a las audiencias jóvenes. En este sentido, la pregunta de fondo es por “el rol que la nueva tecnología está jugando en la definición de cuándo, dónde y cómo aprenden los jóvenes” (Salen, 2008, p.7).

Desde este punto de vista, este grupo de investigaciones asumen la pregunta por diversas formas del conocimiento y por los aprendizajes (en plural) que se generan a partir de las prácticas de videojuego. Este supuesto también reconoce que los jóvenes aprenden de diversas formas y en diversos ámbitos, entre ellos el videojuego, y que estas formas de conocer y aprender tienen sus particulares lugares, tiempos y modos de despliegue y aplicación, sin que la escuela sea un referente importante para estas reflexiones. En realidad, “más allá del interés por conocer los instrumentos tecnológicos usados en la escuela y los resultados de su inserción en la práctica escolar, se propone ahondar en cómo estos instrumentos de la tecnología están modificando a los jóvenes, sin perder de vista cómo ellos, mediante los usos y las apropiaciones que hacen, provocan cambios en las tecnologías” (Henríquez, Moncada, Chacón y Dallo, 2012, p.147).

De este modo, los jóvenes se presentan como sujetos activos, críticos y partícipes en el desarrollo de la tecnología y en el uso y consumo que hacen de ella. Para este grupo de investigaciones se abren preguntas diversas, como por ejemplo, ¿qué tipo de saberes previos son importantes a la hora de videojugar, o cómo se puede pensar el conocimiento construido en la práctica de videojuegos y cuál es el lugar que dicho conocimiento ocupa en la vida de los jugadores? En este punto, es clave señalar que estas investigaciones tienen un interés hermenéutico, y su

objetivo primordial es comprender qué le ocurre a un videojugador cuando dedica tanto tiempo e interés al acto mismo de jugar. A diferencia de las investigaciones que registramos en el primer apartado, estas no tienen pretensiones pedagógicas o educativas, ni buscan aplicaciones en el ámbito institucional. A continuación presentamos algunos puntos que consideramos clave en el desarrollo de la pregunta por la relación videojuegos-conocimiento.

En primera instancia, aparece una reflexión fundamental, tanto que parece obvia, pero que resulta muy significativa a la hora de pensar en nuestra pregunta de investigación: todo juego implica diversos niveles de conocimiento y una historia de juegos. Al respecto, podemos decir que "el juego siempre debe ser percibido en el contexto de los juegos que el jugador ha intentado antes, así el principal obstáculo para los juegos de video no ha sido la tecnología informática, sino el diseño del juego" (Juil, 2010, p. 22). Es decir que cada jugador, ha jugado diversos juegos a lo largo de su vida, lo cual configura una historia de juegos, y este background afecta la relación que el individuo establece con cualquier tipo de juego.

A mi juicio, este concepto es fundamental, y tiene una profunda relevancia a la hora de pensar el lugar y las implicaciones que el videojuego tiene en la vida contemporánea y en particular, en la vida de jóvenes videojugadores. Esta historia de juegos parte del reconocimiento de que los individuos juegan a distintas cosas a lo largo de su vida, y que esos juegos generan ciertos aprendizajes y movilizan formas particulares de conocimiento que se van entrelazando, conectando unas con otras y con otros planos de la vida. En el caso particular de los videojuegos, esta historia o contexto de juego supone la relación con otras formas de juego, con otras formas de tecnología, con otros tipos de jugadores y con diversos ámbitos de la vida cotidiana.

Según Juul (2010), los videojuegos han experimentado lo que él llama *casual revolution*, que implica el hecho de que el diseño de los videojuegos de hoy, y la creciente relación que tenemos con la tecnología, ha generado una transformación sustantiva en los *gamers* y en los videojuegos mismos. Desde la óptica de Juul, dicha revolución radica en el hecho de que hoy en día, a comienzo de la segunda década del siglo XXI, cualquiera puede ser un videojugador. Según este planteamiento, ya no se habla del *gamer* como un "nerd aislado o poco sociable" que sólo dedicaba su tiempo a jugar. Esta situación se debe, según Juul, al hecho de que la tecnología ha promovido y facilitado el acceso a los juegos, y a que todos tenemos en nuestra historia de juegos algún contacto con cualquier forma de videojuego.

Ahora bien, esta historia de juego no se limita a un acumulado de experiencias de los individuos, sino que se ha planteado como una especie de "capital de juego", que implica toda la experiencia previa, los conocimientos sobre juegos y video-

juegos, las habilidades y gusto por el juego, el posicionamiento en relación con el videojuego y la actitud que se toma como jugador o jugadora (Consalvo, 2007). La autora Mía Consalvo propone el concepto de capital de juego o capital lúdico, como una especie de reelaboración del concepto de capital cultural que propone Bourdieu (2000), reconociendo que hay un entramado fundamental que pre existe al acto mismo de jugar, que incide no sólo en la relación con el videojuego, sino con todo el aparato cultural en el que este se inscribe.

En relación con esta idea, se puede señalar que "segmentos específicos de la industria del videojuego han dado forma a elementos importantes del capital de juego en las últimas décadas" (Consalvo, 2007, p. 4). Este estudio nos muestra cómo el desarrollo de revistas especializadas, sitios web y el diseño de chips y programas que modifican los juegos y consolas, han afectado el capital de juego de los videojugadores. Según Consalvo, esta industria, que ella denomina paratexto de los videojuegos, afecta a los jugadores, pero la acción de estos jugadores también ha alterado la industria. De hecho, la pregunta particular de esta investigación es cómo estas industrias paratextuales han modificado la noción y las prácticas de lo que en el mundo del videojuego se considera como hacer trampa.

Esta pregunta resulta muy interesante, considerando que, si los videojugadores tienen acceso a revistas y sitios de información que les indican cómo jugar, cómo sortear los obstáculos, e incluso, cómo evadir las reglas del juego, los límites del juego y de las posibilidades de los jugadores se ven vulneradas. La pregunta, entonces, es por los límites y regulaciones que el propio juego pone al jugador y al conocimiento que este tiene sobre las posibilidades del mismo. La reflexión final de este trabajo es que los jugadores sólo usan esta información cuando se sienten totalmente atascados o cuando el juego lleva demasiado tiempo en el mismo punto. Según Consalvo, los videojugadores valoran mucho más la experiencia de resolver el problema o de lograr un alto nivel de habilidad, que la acumulación de información sobre el juego (aunque esta les permita avanzar más rápido o les de ciertas ventajas sobre otros jugadores).

Más allá de acumular información, Consalvo propone el término "capital del juego", como se mencionó anteriormente, para captar cómo ser un miembro de la cultura del videojuego es algo más que jugar o incluso, jugarlos muy bien. "Es ser conocedor de las publicaciones y los secretos del juego y pasar la información a los demás" (Consalvo, 2007, p. 18). Y el hecho de pasar la información, de poder enseñar a otros lo que se sabe sobre videojuegos, es clave como factor del capital de juego, en tanto se establecen una serie de flujos y movimientos de saberes y experiencias que afianzan al jugador en un grupo que valora mucho y se hace cada vez más experto y conocedor a través de estas prácticas. De hecho, muchos de los sitios, foros, revistas digitales sobre videojuegos, son realizados por juga-

dores y comunidades de juego, que generan contrapuntos y voces alternas a los sitios creados por las grandes industrias de videojuego. Consalvo concluye que las industrias paratextuales han creado productos y prácticas que han jugado un rol importante en la experiencia de juego de los videojugadores. Dichas prácticas y productos pueden contribuir a la adquisición o fortalecimiento del capital de juego o capital lúdico, pero para algunos jugadores esta es una señal de carencia. “Los jugadores negocian cuidadosamente el uso de estos ítems en su juego, y hay diversos enfoques sobre el tema. Los jugadores son activos y reflexivos a la hora de aceptar y resistir varias formas de guía, ayuda y trampa. Su actividad indica la complejidad de la experiencia de juego” (Consalvo, 2007, p.1 04- 105).

Este trabajo nos muestra la importancia y complejidad de las valoraciones y regulaciones de los videojugadores en sus propias construcciones de conocimiento y en la constitución de su capital de juego, concepto que plantea además el hecho de que los jugadores construyen una suerte de saberes y experiencias relacionadas con las de otros jugadores, y se tensionan con otros modos de jugar. Así pues, podemos retomar una idea de Salen, según la cual, en lo relacionado con los videojuegos “jugar, constituye la suma total de las actividades, alfabetizaciones, conocimientos y prácticas activadas en y alrededor de cualquier aspecto de un juego” (2008, p. 9).

En este punto resulta importante resaltar que estos estudios comparten una tendencia epistemológica similar, que rompen con la noción objetivista del conocimiento, que supone una postura transmisionista en los procesos de aprendizaje. Encontramos que los estudios que se preguntan por el videojuego como lugar de construcción de conocimiento y aprendizaje fuera de ámbitos escolares, comparten una visión constructivista. “Central a la perspectiva constructivista es la creencia de que el conocimiento es construido no transmitido, y que quien aprende juega un papel activo en el proceso de aprendizaje” (Dickey, 2006, p. 786). La visión constructivista plantea que el sujeto puede articular diversos aspectos de su contexto para construir el conocimiento en una serie de interacciones y relaciones con el mundo, los otros y consigo mismo. Desde esta concepción, el conocimiento no se imparte ni se transmite, y no se puede reducir a la perspectiva instruccionalista, que busca diseñar o apropiarse los videojuegos para incorporarlos en las prácticas tradicionales de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Por otra parte, un problema filosófico más profundo se oculta dentro de la premisa instruccionalista de los juegos: que necesitamos partidos para "endulzar" el aprendizaje de ideas difíciles. No hay duda de que el aprendizaje es una empresa exigente para los estudiantes que se esfuerzan en entender el conocimiento valorado en nuestra sociedad. Pero ¿necesitamos juegos instruccionales para hacer que las ideas difíciles se hagan fáciles y divertidas de

aprender? (Kafai, 2006, p. 37).

Esta línea de argumentación plantea que más que poner los videojuegos al servicio del modelo instruccional o transmisionista, es importante comprender que los jóvenes contemporáneos construyen conocimiento en diversas prácticas culturales. Entre estas, las tecnologías digitales ocupan un lugar significativo, en tanto son artefactos altamente atractivos y usados por dichos jóvenes. Por tal motivo, los modos de conocer y aprender propios de los videojuegos, se deben explorar en sus lugares habituales de uso (la casa, la sala de videojuego, las fiestas de jugadores, etcétera), con el fin de comprender cómo se dan estos procesos y qué tipo de jóvenes se configuran en esta relación.

Tal como podemos apreciar, existe un acervo interesante de investigación y de producción teórica en torno al asunto de los videojuegos. Sin embargo, también se registra en nuestro contexto un vacío en este campo de estudios. Tanto en el campo general de las tecnologías y en el específico de los videojuegos, encontramos que:

...desafortunadamente la reflexión filosófica sistemática sobre la tecnología es escasa en Latinoamérica y en nuestro país, signo, en buena cuenta, de nuestra posición subordinada frente a las tendencias eurocéntricas y norteamericanas. Situación que se traduce a su vez en la falta de nichos de creación y producción de pensamiento y de desarrollo tecnocientífico adaptado a las condiciones particulares de nuestras idiosincrasias (Rueda y Quintana, 2007, p. 44).

Juegos del género

El estudio asume una significativa perspectiva de género, teniendo en cuenta las implicaciones que esta variable tiene en relación con las formas de apropiación y usos de la tecnología. Esta consideración parte de la base de que, en la llamada dominación masculina, se dan una serie de situaciones relacionadas con modos o formas de las acciones, que se expresan en principios prácticos. Específicamente, me referiré al principio de la dominación masculina que “confiere al hombre el monopolio de la manipulación de los objetos técnicos y de las máquinas” (Bourdieu, 2000, p. 117). En este punto, se puede pensar que la noción de género implica una apertura de las relaciones y las posibilidades de acción, en relación con las máquinas y los objetos técnicos, en tanto instrumentos, prótesis o potenciadores de la acción humana en el mundo contemporáneo.

El hecho de que la pregunta se refiera específicamente a los videojuegos, implica el reconocimiento de que la tecnología, en particular la digital, también altera y reconfigura los elementos fundamentales de las nociones de género, pues “aunque la competencia tecnológica no se defina únicamente por performar el género, sí

que tiene una relación estrecha con éste: se considera a los hombres como competentes con las tecnologías en virtud de su performación de la masculinidad, y las mujeres se muestran como carentes de esas mismas competencias cuando performan la feminidad adecuadamente” (Gil, Feliu y Vitores 2010, p. 212).

Cabe señalar que las consideraciones sobre las competencias y habilidades en relación con la tecnología no se limitan al ámbito de las opiniones, sino que tienen mucha eficacia en los roles de género y en el ordenamiento social de las actividades de los sujetos. Al respecto podemos afirmar que “hay evidencia de la reproducción de la generización de habilidades específicas, destrezas y actividades a través de los videojuegos, en consonancia con el fortalecimiento y la reproducción de los roles sociales de género” (Bryce y Rutter, 2003, p. 2). Así, los videojuegos se configuran, como la mayoría de los artefactos y prácticas culturales, como lugares de dominación y reproducción del orden establecido, o por el contrario, como espacios de resistencia y de transformación de los sentidos y lugares que los sujetos pueden transitar en la vida cotidiana.

Al respecto, planteo que, el videojuego se perfila como un ámbito estratégico para la administración de las emociones y fuerzas agresivas y creativas de hombres y mujeres, lo cual lo configura como un punto clave a la hora de comprender las dinámicas y posibles transformaciones de las feminidades y masculinidades contemporáneas. En este sentido, propongo la idea de que el videojuego puede ser un ámbito de juego que reproduce el orden tradicional de las identidades de género, pero también tiene elementos potenciales que pueden subvertir el ordenamiento tradicional, a través de la apertura y descentramiento del espacio y de la inauguración de una tercera zona de género, que implica un espacio relativo y activo, que rompe con la idea de espacio vacío y pasivo (idea que está a la base de la noción más tradicional de feminidad). “Esto es especialmente importante al analizar la relación entre género y el juego, ya que los cuerpos físicos y los espacios son generizados” (Lin, 2008, p.54).

Además, en el estado del arte en el campo de jóvenes encontramos que:

Las preguntas por el género están restringidas a los habituales temas de sexualidad y salud sexual y reproductiva, revela una estereotipia común a la investigación social en la cual la cultura juvenil, las cuestiones del trabajo o la participación social y otros aspectos más de la formación de los sujetos se suponen extrañas o independientes de los efectos que tiene el género como ordenador social, que en el caso de la investigación sobre jóvenes en Bogotá representan uno de los más grandes vacíos y actos de invisibilización (Serrano, 2003, p. 110).

Atendiendo a este vacío, que se configura como una necesidad epistemológica y

ética, la perspectiva de género ha sido un compromiso, o más bien un esfuerzo, de este trabajo, pues como se verá a lo largo del texto, los videojuegos han sido pensados y estudiados como una práctica fundamentalmente masculina. Y cuando en muchos estudios sobre videojuegos, se aborda la pregunta por las feminidades y las masculinidades o por las tensiones que supone el juego como espacio generizado, “construyen y estudian el género como carencia” (Jenson y De Castell, 2010, p. 52) desde una perspectiva esencialista, que confunde el sexo con el género y que se refiere a lo femenino como carente y falto de (experiencia, interés, gusto por los videojuegos) (Jenson, De Castell, 2010).

En tal sentido, uno de los esfuerzos epistemológicos y metodológicos de este trabajo, es el de darle una importancia significativa a la categoría de género, ya que las mujeres jóvenes han sido invisibilizadas en muchos procesos de investigación. Para el caso, encontramos que, “con demasiada frecuencia, el estudio de videojuegos ha supuesto el estudio de chicos jugando juegos de computadora” (Cassell y Jenkins, 1998, p. 5). Y en realidad, la presencia mayoritaria de los hombres en relación con los videojuegos –y en general con diversas expresiones de la tecnología digital–, puede ser también un ejercicio de invisibilización de prácticas de mujeres jóvenes, y la aceptación de un presupuesto que se asume como una verdad naturalizada.

Aunque entre jóvenes la mayoría de jugadores son hombres, también encontramos que “los jugadores abarcan una gran población de mujeres con torneos de juegos importantes en la división femenina, ahora en boga” (Westman y Bouman, 2006, p. xiv). Al respecto, es clave resaltar que el asunto de género va mucho más allá de la inclusión o no de las mujeres como grupo usuario; implica pensar el videojuego como un espacio significativo en la constitución de las identidades de género, y con un alto potencial para modificar las relaciones y producciones de sentido que configuran el género en una sociedad determinada.

Sobre este punto, también cabe señalar que, en relación con los videojuegos, “un asunto central es que muchos de los juegos son un espacio para la producción de masculinidad contemporánea y que una exploración de los relacionamientos debe tomar esto en cuenta antes que todo” (Walkerdine, 2007, p.4)². Entonces, al pensar este tipo de juegos como lugar de producción de ciertas masculinidades, cabe la pregunta por las formas de ser hombre agenciadas a través de los videojuegos, y por las formas de ser mujer que pueden estar relacionadas con esta práctica. Asimismo, es importante pensar las prácticas que se dan en estas comunidades de juego en términos de encuentros y percepciones intra e inter (incluso trans) género.

2 La traducción es mía.

En relación con esta tensión dicotómica, es importante señalar que estos ordenamientos de género tienen que ver mucho con los espacios y posibilidades de juego que han tenido los niños las niñas en la sociedad actual. Al revisar este punto, encontramos la idea de que “la cultura de los chicos resultó de la creciente separación de la esfera pública masculina de la esfera privada femenina en el nacimiento de la revolución industrial. Los chicos fueron alejados de la vida del trabajo de sus padres y fueron puestos al cuidado de sus madres. Siguiendo a Rotundo los chicos escaparon del hogar hacia el espacio de juego del afuera, liberándose para poder participar de una semi autónoma cultura de chicos que se configuró en oposición a la cultura materna” (Jenkins, 1998, p. 269).

Según el planteamiento de Jenkins, la habitación era el territorio de las mujeres, y la calle se convirtió en un espacio masculino, que abría todas las posibilidades de las nuevas ciudades a la participación masculina. Durante la revolución y consolidación de la sociedad industrial, las mujeres fueron confinadas a su habitación y a la ensoñación, mientras que los hombres salían a disfrutar sus juegos en la calle, el parque, las plazas y los nuevos espacios públicos que se definían en las ciudades.

Al respecto, Feixa menciona, esta separación espacial determinada por el género y sus implicaciones en la configuración de las llamadas culturas juveniles. Feixa (2008) plantea que hasta cierta época, se puede asumir:

“la “cultura de habitación” (bedroom culture) como factor distintivo de las microculturas juveniles femeninas. Tradicionalmente, la juventud ha tendido a verse como un territorio masculino vinculado a la sociabilidad en el espacio público (calle, mercado de ocio). La invisibilidad de las muchachas en las culturas juveniles se debía, en parte, a su reclusión en el espacio privado debido al mayor control familiar y sexual”. (2008, p.37)

Sin embargo, la aparición de las tecnologías digitales, han transformado estas cartografías del juego y de las presencias de jóvenes hombres y mujeres en las esferas de lo público y de lo privado. Con el auge de las llamadas TIC digitales (computador, videojuegos, principalmente), los lugares y los roles de género se han trastocado. Según Feixa, a finales de los 70 y comienzos de los 80 del siglo XX, (momento en que se inicia el boom de los videojuegos y la informática), los jóvenes (hombres y mujeres) se toman la habitación como territorio propio, en el que inicia una nueva fase de la vida privada.

La transformación misma de los videojuegos puede haber incidido con mucha fuerza en estos cambios. Durante la década de los setenta y parte de los ochenta del siglo XX, los jóvenes hombres seguían viviendo sus juegos y espacios de socialización en la calle, en las salas de videojuego, en los parques, en el afuera y lo público; por su parte, las jóvenes vivían en una cultura de habitación, que para

ese momento, era un ámbito estrictamente femenino. Sin embargo, la revolución digital transformó estos lugares de género, y abrió un espacio que atraía por igual a hombres y mujeres: la virtualidad. Los hombres ingresaron en la cultura de habitación, rompiendo y reconfigurando las fronteras de género, “y gracias a los videojuegos (consolas, Game Boy, PlayStation), pueden practicar desde su casa lo que antes tenían que hacer en las públicas salas de juego” (Feixa, 2008, p. 40).

Esta transfiguración del espacio de la habitación, implica una transformación en los roles y sentidos del género. En la sociedad contemporánea, “las denominadas culturas de “habitación” son uno de los escenarios donde se construye la identidad personal y social de los adolescentes, el lugar físico y virtual desde el cual se abren al mundo o se encierran en sí mismos” (Feixa, 2008, p. 34). Y una de las condiciones más interesantes de esta cultura de habitación, es que ya no es un ámbito cerrado a las mujeres, sino que es habitado por muchos hombres jóvenes que se conectan a sus dispositivos (computador, consolas, portables), para participar de nuevos sentidos de lo público y de lo privado. Porque definitivamente, el hecho de que muchos hombres jóvenes prefieran su habitación a la calle, no quiere decir, necesariamente, que se han circunscrito a la esfera de lo privado o lo doméstico. Tal como señala Feixa, la habitación se configura como un lugar de apertura y cerramiento, pero también, y sobre todo diría yo, la habitación se ha convertido en un espacio de conexión y desconexión, una estación que favorece y permite los tránsitos entre distintos planos de la vida colectiva.

Sin embargo, también encontramos un debate en relación con este tema, ya que hay una vertiente de trabajos que hacen énfasis en el hecho de que la casa y la habitación no son espacios neutros, sino que se construyen como espacios generizados, en los que se dan tensiones de poder. Esta perspectiva es más crítica en relación con la idea de que el hecho de que los videojuegos se desplacen a la habitación, no implica, necesariamente, equidad de género. “La casa no es un contexto de juego provista de una filosofía equitativa de acceso y oportunidad al videojuego. Los derechos de juego dependen de unas dinámicas sociales y jerarquías ya existentes en el hogar en la que los miembros masculinos son considerados usuarios naturales de los juegos de ordenador y consolas” (Gil, Feliú y Vitores, 2010, p. 215).

En relación con este punto, se plantea el hecho de que las relaciones de género también se dan internamente, en lo privado, en la casa, y que el dominio masculino de la tecnología se da también en los aparatos domésticos como el televisor, el computador y los videojuegos. No obstante, hay también estudios que señalan que estos ordenamientos de género se han alterado, y que las tecnologías digitales tienden a distribuirse de maneras más equitativas, aunque se mantiene un predominio masculino en este campo. Otro argumento que se presenta con respecto a

las posibilidades de acción de los sujetos en el ámbito de la casa, se fundamenta en el hecho de que contemporáneamente tanto hombres como mujeres han sido compelidos a usar el computador, aunque no sucede lo mismo con los videojuegos. Este asunto se hace más complejo con el hecho de que los dispositivos móviles tienen diversos tipos de videojuego, y permiten que los perfiles de usuarios y jugadores cambien rápidamente.

Sumado a esto, el espacio, la percepción y el uso del tiempo también se configuran como acontecimientos generizados. La percepción que los sujetos tienen del tiempo es fundamental en la forma en que se organizan y asumen las actividades y experiencias de la vida cotidiana, así como la forma en que se piensa la vida a largo plazo. La gente vive su vida basada en su propia percepción del tiempo, en cuánto de su tiempo está planeado, cuánto de su tiempo tiene disponible y qué tan valioso creen que es el tiempo. (Winn y Heeter, 2009, p. 3). Y tal como ocurre con el espacio, el tiempo se configura como construcción social, política, estética y ética con profundas implicaciones de género.

La sociedad contemporánea está atravesada por una organización temporal definida por las lógicas y ritmos de la productividad y del mercado. De esta forma, los sujetos piensan y asumen su tiempo en términos del tiempo planeado y dedicado a un trabajo específico (estudiar, laborar, etcétera) y del tiempo libre. La definición de lo que es tiempo libre y la cantidad de tiempo dedicada al divertimento y al ocio, está permeada por las concepciones de género y de los roles que se definen para los sujetos en virtud de esta categoría. De este modo, las mujeres y los hombres asumen una idea y prácticas distintas de lo que es el tiempo libre, y del tiempo que le dedican a los juegos (Winn y Heeter, 2009).

El asunto de cuáles son los espacios que pueden habitar los hombres y las mujeres, está vinculado estrechamente con los tiempos que unos y otras pueden dedicar a permanecer y significar dichos espacios. En este sentido, estar en la casa no es el único asunto, sino qué cosas se hacen allí y qué tiempo se dedica a cada tipo de actividad o experiencia. Según el estudio de Winn y Heeter, “una razón por la que las mujeres juegan menos juegos que los hombres es porque ellas tienen más tiempo destinado a actividades obligatorias, lo que les deja menos tiempo disponible para el entretenimiento, lo cual se traduce en menos tiempo para juegos” (Winn, Heeter, 2009, p. 1).

Este estudio nos recuerda la importancia de asumir la pregunta por el tiempo y por las formas en que los sujetos lo conciben y viven en sus contextos cotidianos. Pero, sobre todo, nos sugiere una reflexión que va más allá del problema práctico del tiempo dedicado y programado para el trabajo o el tiempo libre. El tema del tiempo aparece como un factor clave en la noción misma de juego, y se configura como un horizonte de pregunta fundamental, en tanto el tiempo es también un

concepto latente en las concepciones mismas de masculinidad y feminidad que una cultura configura en determinado momento de su historia. Por tal motivo, el concepto de tiempo será abordado como uno de los elementos clave en este trabajo, asumiéndolo desde el interrogante del tiempo dedicado a jugar, pero también de la noción de tiempo de los videojugadores y de las implicaciones que este tiene en la configuración de los efectos de género.

Como ya hemos visto, la habitación inicia la revolución industrial como un espacio para las mujeres, marcado como un lugar femenino. Más adelante, las TIC digitales ingresan en la habitación para transformarla. Ahora, hablamos de culturas de habitación para referirnos a los grupos de jóvenes (hombres y mujeres) que prefieren jugar, socializar, estudiar, investigar, compartir con amigos y amigas a través de las TIC, conectados a las redes sociales, a los videojuegos, a los mundos virtuales, todo esto desde el espacio privado de su habitación. De esta manera, las tecnologías de información y comunicación han generado lo que podríamos denominar una experiencia transgénero, una migración de contenidos y prácticas de lo que se consideraba masculino, a un territorio que se había marcado como femenino.

Podemos afirmar que “las niñas siempre han gozado de mayor libertad que los niños a participar en juegos transgénero” (Cassell, Jenkins, 1998, p. 35). Es decir, que la sanción social que recae sobre los niños que intentan jugar “juegos de mujeres” es mucho más drástica que la que viven las niñas que exploran los juegos de hombres. Este punto señalado por Cassell y Jenkins en un libro titulado muy sugestivamente *From Barbie to Mortal Kombat*, hace visible un aspecto clave de los videojuegos, y es el hecho de que, así se asuman como juegos masculinos, hay muchas posibilidades de encontrar niñas y mujeres jóvenes que hagan tránsitos transgénero hacia la práctica del videojuego.

Por otro lado, encontramos que el asunto del género también tiene que ver con un cierto círculo de poder hegemónicamente masculino, en el que no sólo participan los jugadores. "Ahora tenemos un ciclo peligroso: los editores permiten sólo los juegos que siguen un modelo previamente establecido para ser comercializados a un público previamente definido, y sólo a esas audiencias. El público en cuestión son en su mayoría adultos jóvenes, y en su mayoría hombres" (Anthropy, 2012 p. 6), tendencia que nos habla de la primacía de los hombres en el grupo de los desarrolladores y comercializadores de videojuegos, y es una de las preguntas de Anna Anthropy en su investigación; tal primacía, señala ella, implica la tendencia a mantener ciertas formas narrativas, en las que se privilegian los ideales de belleza y los valores asociados a roles de género muy tradicionales y patriarcales, que tienden a preservar las dicotomías femenino-masculino, cuando en la sociedad contemporánea hay otras formas intersticiales y emergentes de vivir el género.

En lo concerniente con las historias y formas de ser (hombre, mujer, ser humano) que presentan los videojuegos, Anthropy cuestiona el hecho de que sólo tenga presencia una masculinidad hegemónica, blanca y agresiva, que destruye y domina todos los contextos a los que llega. Anthropy nos confronta con la idea de que “seguramente una forma artística que ha tenido tanto impacto en la cultura popular como los videojuegos, ahora tiene más que ofrecer que una reducida visión de lo que implica ser humano” (Anthropy, 2012, p. 3). Para esta autora, más allá de las dicotomías reduccionistas, el asunto del género tiene que ver con las múltiples posibilidades de sentido que puede adquirir la vida humana en el contexto de nuestra sociedad. Quién es el ser humano y qué puede llegar a ser, son preguntas mucho más complejas y consecuentes con el mundo plural que habitamos hoy, y por eso esta autora nos muestra la necesidad de apropiarse la posibilidad de pensar los videojuegos como formas culturales que están configurando las identidades, los roles de los individuos, las formas de relación entre seres humanos y con otros seres en el mundo.

En el mismo sentido, Jasmine Kafai nos plantea que el ambiente de juego constituye un espacio fundamental a la hora de comprender las formas en que se construye y se transforman las identidades, roles y relaciones de género. Según esta autora, el ambiente de juegos tradicional, ha tenido una marcada tensión dicotómica a la hora de establecer opciones de actividades y divertimentos para niños, niñas y jóvenes. Estas restricciones derivan en configuraciones de género muy tradicionales, que no sólo determinan qué puede ser y hacer un hombre y/o una mujer, sino que además refuerzan la idea de que estas son las únicas formas que la condición humana puede adoptar para habitar el mundo. “En última instancia, lo que necesitamos son ambientes de juego que apoyen la versatilidad de niños y niñas en la expresión de sí mismos y mismas, entornos abiertos que desborden su imaginación en lugar de limitarse por las fronteras de los estereotipos de género” (Kafai, 2012, p. 110).

Ahora bien, cuando Anthropy nos conmina a superar las dicotomías y Kafai nos señala los estereotipos de género, es importante resaltar que estos y aquellas se refieren a la idea de que los sujetos sólo se pueden construir en tanto femeninos o masculinos, ubicándose de manera clara en una de las dos partes de la dicotomía. Las identidades fijas de género, se configuran como construcciones claramente definidas en uno de estos dos polos, que además se piensan como opuestos y excluyentes. Además, es importante resaltar que en muchos de los estudios sobre videojuegos se aceptan y reproducen nociones dicotómicas y de cierta manera, naturalizadas del género. En este punto encontramos una interesante controversia que tiene como base el rechazo o reforzamiento de la idea de que efectivamente hay cosas de mujeres que les gustan a todas las mujeres y asuntos de hombres que les gustan porque son “esencialmente” masculinas.

En esta controversia encontramos argumentos de parte y parte. De un lado, se presenta la idea de que los videojuegos no les gustan a las mujeres porque tratan temas de hombres y son diseñados por y para hombres. Al respecto, se asume que las mujeres jóvenes han tenido poco interés por los videojuegos debido a que éstos no asumen temas femeninos ni han sido diseñado por ni para mujeres. “En resumen, los videojuegos comerciales tradicionalmente han enfatizado valores relacionados con los chicos (por encima de valores relacionados con las chicas) como la victoria sobre la justicia; la competición sobre la colaboración; la velocidad sobre la flexibilidad; la trascendencia sobre la empatía” (Heeter y Egidio, 2009, p.77); argumento que deja clara la posición, según la cual, hay valores relacionados con las mujeres y valores relacionados con los hombres, y que por ejemplo, la victoria es un valor asociado con los muchachos, mientras que la justicia es una valor inherente a las mujeres.

De otro lado encontramos una posición distinta, que cuestiona la aceptación y reforzamiento de la idea dicotómica del género y que asume que hay rasgos esenciales o connaturales a hombres y otros a mujeres. Esta idea implicaría que lo femenino y lo masculino son contenidos o rasgos absolutos que se expresan en los individuos que no tienen capacidad de agencia sobre dichos valores. La crítica fundamental que se hace a los estudios que asumen una visión dicotómica y esencialista del género es que “esta interpretación alienta la persistencia del malentendido conceptual que sostiene, que de alguna manera todas las niñas / mujeres y todos los niños/hombres tendrán enfoques similares en condiciones similares” (Jenson y De Castell, 2010, p. 64).

Este punto de vista sostiene que hay evidencia y estudios que permiten afirmar que hay mujeres que muestran formas y habilidades de juego iguales o superiores a las de los hombres, que se construyen a partir de una práctica más persistente y continua. Otros estudios señalan que cuando las mujeres van adquiriendo más experiencia con el videojuego, sus modos de juego se hacen más fluidos, competitivos y eficientes, similares a los de hombres que practican continuamente (Royse, et al. 2005, Jenson y de Castell, 2010). “Por lo tanto, la competencia o habilidad con los videojuegos no es un atributo factual del sexo, sino un fruto del acceso y el uso y por lo tanto de la experiencia (Gil, Feliu y Vitores, 2010, p. 218).

Con respecto a esta controversia, considero que es importante superar los esencialismos y la idea de que hay asuntos estrictamente de mujeres, o valores que solo competen a los hombres. Asumir que la victoria, la competición, la velocidad y la trascendencia son asuntos de los hombres, implica una visión reduccionista del género y una mirada determinista, que niega la pluralidad y diversidad de modos de ser hombres y mujeres en la sociedad contemporánea. Además, coincido con la idea de que estas perspectivas tienden a reforzar los estereotipos de género y a au-

mentar la brecha de uso y apropiación de la tecnología y de otros espacios vitales de los mundos de vida de hoy.

Asimismo, es importante resaltar que la investigación en el campo nos muestra que “un número significativo de mujeres están buscando la paridad con sus homólogos masculinos en una variedad de actividades de ocio tradicionalmente masculinos, y están promulgando las posturas de oposición a categorizaciones de adecuación de género, el acceso a los espacios de ocio y consumo” (Bryce y Rutter, 2003, p. 11). Así, la íntima relación juego-tecnología-género puede configurarse para mantener ciertos ordenamientos, pero también resulta innegable que los sujetos y su capacidad de agencia alteran y recomponen las concepciones y las prácticas de juego, la apropiación de la tecnología y de género.

En este sentido, planteo la necesidad de repensar las dicotomías, como puntos de tránsito o referentes de un conjunto más amplio de elementos, además de revisar la posibilidad de pensar límites difusos y borrosos entre lo femenino y lo masculino. Finalmente propongo pensar la experiencia transgénero como una alternativa o efecto de género que se puede vivir por fuera del ámbito de las emociones y la sexualidad, para convertirse en una manera de asumir la acción en diversos ámbitos de la vida cotidiana, y en particular en el uso de las tecnologías.

Ahora bien, preguntar por la composición de lo femenino y lo masculino hoy, supone una revisión de la noción misma de identidad de género. Como ya hemos señalado, es fundamental subvertir la idea de que hay identidades de género como algo fijo y estable, que determina a los sujetos a ser de ciertas formas, de cara a los rasgos de las marcas corporales. La identidad de género en la sociedad contemporánea aparece más como una pregunta, una zona de incertidumbre, que como un dato fijo y acabado. Desde diversas perspectivas, convertir la identidad de género en una pregunta supone un acto político, que confronta el orden establecido, y reconoce la pluralidad y diversidad de formas de ser que puede asumir la condición humana en el mundo de hoy.

En relación con este cuestionamiento, es importante retomar el argumento de Butler en contra de la idea de una sustancia, que contiene el género como atributo, o incluso, como un rasgo propio de una esencia. Superada la visión de que el género es una disposición natural, que preexiste a los sujetos, se abre la pregunta por las formas de concebir el género, y sus implicaciones, para la realización de la condición humana. En primera instancia, podemos considerar que, “como un fenómeno variable y contextual, el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas” (Butler, 2007).

Podemos afirmar que este punto de unión, no está fijo, ni limitado en sus posibilidades de desplazamiento. Además, los conjuntos de relaciones culturales e históricas, son conjunciones de movimiento, de acciones y significaciones siempre cambiantes, y, como veremos más adelante, pueden pensarse como conjuntos difusos y relativos. Este movimiento implica una serie de correlaciones con diversos planos de acción, y tal como afirma Butler (2007) “en este sentido, el género siempre es un hacer”. Butler argumenta que, sólo en la repetición del hacer, se llega a la ilusión de ser una sustancia, con una identidad de género fija y establecida. En contraposición con la idea del género, como atributo estable y constante de la persona, se presenta la condición del género como un hacer o, más bien, como una serie de acciones.

El argumento que propongo en este punto es que las acciones, a diferencia de los atributos, pueden interrumpirse, superponerse, reemplazarse, alterarse o acelerarse; pueden generarse acciones simultáneas, y en distintos planos de significación. Esta posibilidad de la acción, se hace mucho más tangible en el escenario contemporáneo, transformado y reconfigurado por la presencia de las máquinas y la tecnología digital; y en este punto, se hace necesario revisar el lugar del cuerpo en la configuración del género, y sobre todo en la subversión de la identidad, pues para la autora, es a partir de las acciones corporales como se puede llevar a cabo dicha subversión.

Con respecto a esta pregunta, resulta muy interesante verificar que:

Las teorías posmodernas ofrecen un conjunto de posibilidades diferente, en el que el concepto de “género” es desgenerizado en tanto las dicotomías han explotado, las prácticas se han quebrado, los roles y reglas se han subvertido, las posiciones y direcciones se han invertido. En consecuencia, las tecnologías asumen nuevas funciones que reconfiguran los conjuntos de prácticas y relaciones sociales. En lugar de una “identidad de género” fija, hay un conjunto cambiante y fluido de “efectos de género” (Kafai, 2012, p. 253).

Desde este punto de vista, es crucial hacer visible el hecho de que no existen rasgos, cualidades o atributos que puedan definirse como esencialmente masculinos o femeninos. De hecho, las identidades tradicionales de género son construcciones de sentido, que han interpretado el lugar, rol y posición que los sujetos pueden ocupar en el mundo, de cara a las determinaciones de sus cuerpos y a los rasgos derivados del sexo como distinción biológica. Tal como señala Kafai (2012), los efectos de género son fluidos, inestables y cambiantes, y nos hablan de sujetos que están en constante resignificación. Así, podríamos hablar de flujos de masculinidad, o flujos de feminidad, y de constantes transiciones entre dichos flujos. Además, es importante pensar que no es posible hacer un corte preciso en un flujo, y que las fronteras entre unos y otros, siempre implican zonas de transición, de

mezcla y fusión. De tal forma, esta perspectiva cuestiona la idea de que se puedan mantener dos polos de una dicotomía, sin que haya mezclas o matices intermedios. De hecho, uno de los efectos de género que viven los sujetos hoy, sería, que hay momentos de fusión y de tránsito entre flujos de masculinidad y feminidad.

Otras visiones feministas abren posturas más flexibles en torno a la presencia y carnalidad de la existencia de los sujetos del género. Si bien es cierto, se sigue reconociendo que el género es una construcción social que define y moldea el cuerpo, también es importante reconocer que podemos construir y transformar el género. Desde esta óptica, podemos pensar que “el género es un proyecto para renovar la historia cultural en nuestros propios términos corpóreos” (Lamas, 2002).

Desde los planteamientos de Bourdieu y de las perspectivas psicoanalíticas contemporáneas, se puede asumir la necesidad de superar las divisiones y distinciones cuerpo-mente, o cuerpo- inconsciente; y se propone abordar la pregunta por “un cuerpo pensante, un cuerpo que habla, que expresa el conflicto síquico, que reacciona de forma inesperada, irracional, un cuerpo que recibe e interpreta percepciones olfativas, táctiles, visuales y auditivas que tejen sutilmente vínculos entre sufrimiento, angustia y placer” (Lamas, 2002). Este cuerpo no estaría inscrito en la lógica del adentro y el afuera que plantea Butler, sino en la lógica de las correlaciones y de los desplazamientos espaciotemporales, relativos siempre a planos contingentes, en tanto, el género es un punto de unión de conjuntos en constante movimiento.

Por otro lado, la subversión de la identidad y la recomposición del género, implican el reconocimiento de que, en la llamada dominación masculina, se dan una serie de situaciones relacionadas con modos o formas de las acciones, que se expresan en principios prácticos. Estos principios, que las mujeres y su entorno, aplican en sus decisiones, inciden en la acción de manera directa. Específicamente, me referiré al principio de la dominación masculina que “confiere al hombre el monopolio de la manipulación de los objetos técnicos y de las máquinas” (Bourdieu, 2000). En este punto, se puede pensar que la subversión del género implica, además de la parodia de la noción de género, una apertura de las relaciones y las posibilidades de acción, en relación con las máquinas y los objetos técnicos, en tanto instrumentos, prótesis o potenciadores de la acción humana en el mundo contemporáneo.

Así, en relación con artefactos y máquinas diversas, los cuerpos que constituyen el lugar del género, se configuran y reconfiguran, rompiendo los límites de claridad y certeza, de pertenencia o adhesión permanente a un grupo de identidad. En el mundo contemporáneo “los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, ni reales ni aparentes, ni originales ni derivados. No obstante, como portadores creíbles de esos atributos, los géneros también pueden volverse increíbles” (Butler, 2007)

Y en esta conclusión, la autora nos señala lo borroso, como condición actual del género, producto de una serie de actos y acciones, inscritos en conjuntos difusos de acciones y clasificaciones.

Cursos y transcurso de reflexión

Hasta este punto, hemos visto varios asuntos clave que se han abordado en el campo de estudio sobre videojuegos. Recapitulando, podemos afirmar que hay una vertiente de estudios ocupada de indagar las características y potenciales del videojuego como posible elemento didáctico en el marco de la escuela. Estos estudios abordan preguntas relacionadas con las competencias, habilidades y formas de aprendizaje propias de los videojuegos, así como las posibilidades de aplicación en la vida escolar. Las investigaciones parten del supuesto de que la introducción de los videojuegos en la escuela puede aportar elementos motivacionales y fortalecer el gusto de las y los estudiantes por las actividades escolares.

Podemos afirmar que esta vertiente de estudios tiende a asumir la idea de que el conocimiento y el aprendizaje están inscritos en la dinámica de la escuela y que ocurren allí de manera privilegiada. También, encontramos que estas investigaciones reconocen que la escuela asume una idea tradicional y racionalista del conocimiento y una perspectiva instruccionalista del aprendizaje, que refuerzan la crisis de la escuela en términos de la baja motivación que despierta entre jóvenes de diversas edades. Asimismo, se señala que estos enfoques deben ser matizados y que urge incorporar las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, aunque estos estudios se preguntan por las posibilidades didácticas del videojuego, no se encuentra una reflexión clara ni consistente que dé cuenta de una aproximación a otras perspectivas sobre el conocimiento y el aprendizaje en la sociedad contemporánea.

De otra parte, encontramos una vertiente de estudios que explora las formas en que jóvenes de diversos contextos construyen conocimiento a partir de su relación con las tecnologías de la información y la comunicación TIC. Este grupo de indagaciones se pregunta por las concepciones, prácticas y usos de la tecnología de jóvenes urbanos (en su mayoría), en relación con los videojuegos en el contexto de sus casas, salas de videojuego, LAN parties, etcétera. Este conjunto de trabajos se inscribe, en su mayoría, en la perspectiva constructivista del conocimiento, asumiendo que el individuo participa activamente en la configuración de espacios y prácticas de conocimiento.

De igual manera, en este grupo de trabajos, encontramos una pregunta por el cuerpo como lugar de construcción de conocimiento, en relación con las emociones y las sensaciones. Esta perspectiva mucho más integral y plural del conocimiento,

reconoce que hay diversos tipos y modos de conocer, y en consecuencia, diversos tipos y modos de aprendizaje. Sin embargo, se verifica un vacío a la hora de establecer una concepción y sobre todo una relación más clara entre conocimiento y aprendizaje. Este punto es clave en el despliegue de mi trabajo de grado en el doctorado en Antropología, pues considero que una reflexión más consistente sobre esta relación puede arrojar luces sobre las formas de constitución de la subjetividad de jóvenes contemporáneos, así como sobre la idea misma de lo que es el conocimiento y de lo que supone aprender.

Al respecto, cabe señalar que, como es bien sabido, la pregunta por el conocimiento ha sido propuesta tradicionalmente por la filosofía, mientras que la pregunta por el aprendizaje ha sido tratada por la psicología cognitiva y las ciencias de la educación. Creo que la posibilidad de pensar la relación conocimiento-aprendizaje desde la perspectiva de la antropología, nos inscribe en la relación con la cultura material y con los artefactos, con las prácticas y con el sentido que dichas prácticas tienen para una comunidad, y aporta otra mirada de esta pregunta sustantiva a la sociedad contemporánea.

En este mismo orden de ideas, considero que la perspectiva de género de esta pregunta es fundamental, en tanto implica la posibilidad de trastocar y resignificar el estatus jerárquico, las tensiones de poder y las posibilidades de participación en las lógicas de la sociedad contemporánea. Además, se ha dejado sentado el hecho de que la relación juego-tecnología, está profundamente generizada, y considero que, en consecuencia, la relación conocimiento-aprendizaje en relación con la tecnología, también tiene un profundo matiz de género.

Desde este punto de vista, considero que mi trabajo puede aportar una mirada que supere los esencialismos de género, y que haga una reflexión sobre las aperturas y posibilidades que los videojuegos ofrecen en tanto espacio significativo en la vida cotidiana de jóvenes urbanos de clase media (las y los jóvenes participantes corresponden a este grupo de clase, que resulta uno de los menos estudiados en el estado del arte sobre jóvenes en nuestro país).

Esta revisión nos muestra un gran vacío en estudios sobre videojuegos que tengan en cuenta el asunto del género, y se tiende a mantener la naturalización de que es una práctica masculina. También espero que mi trabajo aporte elementos para comprender la relación conocimiento-aprendizaje mediada por artefactos digitales, desde un punto de vista que supere los racionalismos y mentalismos que han predominado en este campo. Al respecto, espero aportar una mirada que rompa con los determinismos y las rígidas barreras disciplinares, que han convertido la pregunta por el conocimiento en un territorio exclusivo de la mente y el aprendizaje en una pregunta exclusiva de la escuela.

Propongo que los videojuegos se asuman como artefactos de conocimiento y aprendizaje que involucran el cuerpo y las emociones, además de la racionalidad y la lógica, y que pueden trastocar las identidades de género, permitiendo experiencias transgénero que alteran las feminidades y las masculinidades. Planteo que a través de la reflexión sobre la relación conocimiento-aprendizaje, inscrita en la pregunta por las formas de la cultura material y de las prácticas de los individuos, se pueden aportar elementos a la comprensión de los mundos y las comunidades virtuales, que en muchos casos son reducidas a estereotipos y a generalidades que ocultan nuevas formas de ser, conocer y hacer en el contexto de la vida cotidiana de la sociedad contemporánea en nuestros países.

Bibliografía

- Annetta, L. A., Murray, M. R., Laird, S. G., Bohr, S. C., y Park, J. C. (2006). Serious games: Incorporating video games in the classroom. *Educause Quarterly*, 29(3),16–22.
- Anthropy, A. (2012). Rise or the videogame sinisters. How freaks, normals, amateurs, artists, dreamers, dropouts, weers, housewives, and people like you are taking back an art form. New York: Seven Stories Press.
- Consalvo, M. (2007). Cheating: gaining advantage in videogames. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Bernat C, A. (2008). La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de videojuegos. En Gross, B. (coord) (2008). Videojuegos y aprendizaje. Barcelona, Editorial Graó,
- Bogost, I. (2007). Persuasive games. The expressive power of videogames. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, The MIT Press.
- Bourdieu, P (2000). La dominación masculina. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bryce, J., Rutter, J. (2003). “Gender dynamics and the social and spatial organization of computer gaming”. [En línea] http://web.nmsu.edu/~jalmjeld/onlineidentity/readings/gender_dynamics.pdf Consultado el 13 de agosto de 2013.
- Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- Cassell, J. Jenkins, H. (eds) (1998). From Barbie to Mortal Combat. Gender and computer games. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Coleman, S.y Dyer-Witford, N. (2007). Playing on the digital commons: collectivities, capital and contestation in videogame culture. Los Angeles, London,

- New Delhi and Singapore: Media, Culture & Society © SAGE Publications, 29(6): 934–953.
- Darley, A. (2002). Cultura visual digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación. Buenos Aires: Paidós.
- Dickey, D. Girl. (2006). Gamers: the controversy of girl games and the relevance of female-oriented game design for instructional design. *British Journal of Educational Technology* 37 (5): 785–793 [En línea] <http://www2.potsdam.edu/betrusak/566/Girl%20Gamers%20the%20controversy.pdf> Consultado el 13 de agosto de 2013.
- Dondlinger, M. J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of Applied Educational Technology*, 4, (1). [En línea] http://www.eduquery.com/jaet/JAET4-1_Dondlinger.pdf
- Esnaola, G. (2006). Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos? Buenos Aires: Alfagrama ediciones.
- Etxeberria, F. (2008). Videojuegos, consumo y educación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. (Revista electrónica) 2008; 9 (3). http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_etxeberria.pdf Consultado el 10 de julio de 2013.
- Feixa, C. (2008). La generación digital. En Gross, B. (coord) (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gee, J. P. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giddings, S. (2007). Dionysiac machines. Videogames and the triumph of the simulacra. En *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. London, Los Angeles, New Delhi and Singapore: 13(4): 417–431.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J. y Vitores González, A. (2010). Performatividad tecnológica de género: Explorando la brecha digital en el mundo del videojuego. *Cuaderns de Psicologia*, 12 (2), 209-226. [En línea] <http://www.quadernsdep Psicologia.cat/article/view/758>. Consultado el 12 de julio de 2013.
- González, C. y Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. En Sánchez, I. y Francisc J. (Coord.). *Videojuegos: una herramienta educativa del “homo digitalis”*. Universidad de Salamanca *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. (Revista Electrónica) 2008;9(3). <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion.consultada:13/08/2013>].

- González, J. Obando O. L. (2010). Pensar con los pies: dinámicas elocutivas, corporales y emocionales en la práctica de videojuego. Universidad del Valle: Nexus Comunicación (8).
- Gramigna, A., y González Faraco, J.C. (2009). Videojugando se aprende: Renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 17(33):,157-164. Consultado el 10 de octubre de 2012.
- Gross, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje: Fronteras y limitaciones. En Gross, Begoña (coord). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Haraway, D. (1984). El manifiesto cyborg. *Ciencia, tecnología y feminismo socialista en el siglo XX*. [En línea] <http://manifiestocyborg.blogspot.com/>
- Henríquez, P., Moncada, G., Chacón, L. Dallo J. y Ruíz, C.(2012). Nativos digitales: aproximación a los patrones de consumo y hábitos de uso de internet, videojuegos y celulares. En *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), enero-abril.
- Heritier, F. (1996). *Masculino/femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Heeter, C., Egidio, R., Mishra, P. Winn, B. y Winn, J. Alien Games. Do girls prefer games designed by girls? *Games and Culture*, 4 (1), January 2009 [En línea] <http://punya.educ.msu.edu/publications/aliengames-08.pdf>
- Jenkins, H.(1998). Compete freedom of movement: videogame as gendered play spaces. En Cassell, J., Jenkins, H. (eds) (1998). *From Barbie to Mortal combat. Gender and computer games*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jenson, J. y De Castell,S. (2010). Gender, simulation, and gaming: research review and redirections. *Simulation Gaming*, 41(51). [En línea] <http://www.jenjenson.com/courses/gendertech/wpcontent/uploads/2010/01/simgamepaper.pdf>. Consultado el 9 de junio de 2013.
- Juul, J. (2010). *A casual revolution. Reinventing videogames and their players*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press.
- Kafai, Y. B. (2006). Playing and making games for learning: Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and Culture*, 1(1): 36-40.
- Kafai, Y. (1998). Videogame disigns by girls and boys: variability and consitency of gender differences. En Cassell, J. y Jenkins, H. (eds) (1998). *From Barbie to Mortal combat. Gender and computer games*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Kerr, A. (2003). Girls, women just want to have fun. A study of adult female players of digital games. [En línea] http://eprints.nuim.ie/1232/1/DIGRA_04_akerr.pdf Consultado el 13 de agosto de 2013.

- Kristeva, Julia (1993). *Historias de amor*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores, 1993.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México D.F: Taurus.
- Lin, H. (2008). *Body, space and gendered gaming experiences: A cultural geography of homes, cybercafes and dormitories*. *Gender and gaming*. Cambridge, MA: MIT Press. [En línea] <http://sociology.ntu.edu.tw/~holin/pdf/Body%20space%20and%20gendered%20gaming%20experiences.pdf>. Consultado el 13 de junio de 2013.
- Moore, R. y Gillette, D. (1993). *La nueva masculinidad. Rey, guerrero, mago y amante*. Barcelona: Paidós.
- Ruíz Dávila, M., Díaz T, B. (2010). *Aprendiendo con videojuegos. Jugar es pensar dos veces*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Madrid: Narcea Ediciones.
- Salen, K.(Ed) (2008). *Toward an ecology of games*. En Salen, K. *The ecology of games. Connecting youth, games and learning*. Massachusetts, London: The MIT Press.
- Sedeño, A. (2010). *Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación*. *Comunicar*, 2010;17(34): 183-189.
- Pindado, J. (2005). *Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos*. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (26):55-67.
- Schwartz, L. (2006). *Fantasy, realism, and the other in recent video games*. *Space and Culture*, 9(3): 313-325.
- Tejeiro Salguero, R. y Pelegrina del Río M. (2008). *La psicología de los videojuegos. Un modelo de investigación*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Walkerdine, V. (2007). *Children, gender, video games. Towards a relational approach to multimedia*. New York : Palgrave Macmillan.
- Westman, C. y Bouman, P. (2006). *Gamers go to college*. U.S, American Association of Collegiate Registrars & Admissions.
- Winn , J., Heeter, C. (2009). *Gaming, gender, and time: Who makes time to play?* *Sex Roles*, 2009; (61):1-13
- Zadeh, L. *Fuzzy sets*. [En línea] <http://www-bisc.cs.berkeley.edu/Zadeh-1965.pdf>



9 789588 780412

Cuerpo y Educación

Variaciones en torno a un mismo tema

Este libro, compila algunos textos elaborados por un grupo de investigadores y expertos que orientaron los estudios y los procesos de cualificación en el Ámbito de Subjetividad, Diversidad e Interculturalidad, propuestos por el Componente de Educación y Políticas Públicas del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. El cuerpo aparece como el hilo conductor, unas veces como eje central, y otras, como elemento referencial de la propuesta investigativa.

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

