

El Discurso del Cuerpo en el Saber Pedagógico: una discusión desde la danza The Discourse of the Body in Pedagogical Knowledge: a discussion from dance

Montserrat Salas Acevedo¹

UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO

Resumen. El cuerpo es una construcción social, política y cultural, la cual hoy se ve definida con raíces del modelo cartesiano, donde cuerpo y sujeto pueden comprenderse de manera aislada entre sí. Esta concepción dual se reproduce como saber a partir de la mediación discursiva que generan las instituciones socializadoras como la escuela. La presente investigación indaga los discursos de saber del cuerpo desde la perspectiva de las y los docentes de educación escolar, los cuales a partir de una reflexión sobre su quehacer y su entorno generan percepciones de realidad, lo cual se conoce como saber pedagógico. Surge la presente problematización desde la pedagogía en danza, toda vez que su saber disciplinar involucra directamente al cuerpo; y como saber cada vez más inserto en los espacios de educación escolar formal, genera la interrogante en relación al cuerpo como saber pedagógico en los espacios educativos. El siguiente artículo expone las principales líneas discursivas del cuerpo desde el saber pedagógico, las cuales se elevan de las entrevistas realizadas a docentes de educación escolar de diversas asignaturas, interrogándolas desde la danza y su práctica pedagógica.

Palabras clave. discurso del cuerpo, saber pedagógico, pedagogía en danza.

Abstract. The body is a social construction. Political and cultural, which today is defined with roots of the Cartesian model, where body and subject can be understood in isolation from each other. This dual conception is reproduced as knowledge from the discursive mediation generated by socializing institutions such as the school. This research investigates the discourses of knowledge of the body from the perspective of school teachers, who, based on a reflection on their work and their environment, generate perceptions of reality, which is known as pedagogical knowledge. The present problematization arises from dance pedagogy since its disciplinary knowledge directly involves the body, and as knowledge is increasingly inserted in formal school education spaces, it generates the question in relation to the body as pedagogical knowledge in educational spaces. The following article exposes the main discursive lines of the body from pedagogical knowledge, which arise from interviews with school teachers of various subjects, questioning them from dance and their pedagogical practice.

Keywords. discourse of the body, pedagogical knowledge, dance pedagogy.

¹ Licenciada en Educación. Profesora en danza. Mail. montserrat salas acevedo montserratsalasa@gmail.com

Introducción

La presente investigación cuestiona y problematiza el discurso del cuerpo a partir del saber pedagógico de las y los docentes de establecimientos de educación escolar en Chile. Se incorpora a lo largo de la investigación, las perspectivas teóricas que aporta la danza y su quehacer pedagógico.

El cuerpo es un concepto y una categoría de análisis que puede ser abordado de múltiples perspectivas, las cuales tienen por tendencia fijarlo en una dualidad con respecto al sujeto, representado por la mente. La mirada dualista del cuerpo, que obedece a ciertas formas de comprender el mundo, se enraíza en el saber social desde la modernidad llegando hasta nuestros días, configurando espacios importantes como la escuela. Del mismo modo lo hace con la danza: sus estilos y rupturas de ellos para dar paso a nuevas danzas, se producen también en relación a la discusión dual del cuerpo-sujeto.

Ante este contexto, y entendiendo que la escuela actúa como institución en la que proliferan los saberes y discursividades, resulta importante cuestionarse sobre el cuerpo en la escuela. De este modo, esta investigación busca indagar desde el saber pedagógico de las y los docentes, saber que se produce en la experiencia y quehacer pedagógico para así poder abrir la discusión a los elementos que aporta la danza.

A continuación se presentan las principales perspectivas teóricas de la investigación. Luego se da cuenta de las principales líneas discursivas elevadas desde el saber pedagógico docente, las cuales son analizadas incorporando elementos de discusión de la danza: cuerpo y aprendizaje, el cuerpo como lugar de cuidado, el cuerpo como medio de comunicación-expresión, cuerpo e interacción corporal y cuerpo y performatividad.

Perspectivas teóricas

Se debe partir de la premisa que el cuerpo es una construcción social (Le Breton, 2002) que obedece a ciertas formas de comprender el mundo, posicionando un saber social en torno a este. Además es histórico (Galán, 2009), siendo una categoría que cambia a partir de discursos y prácticas de una sociedad a otra y en su interior. Y además de constructo social e histórico, se afirma que el cuerpo se aprende (Fossati y Busani, 2004); así, se enseña formas de ser cuerpo, reproduciendo el saber del cuerpo desde instituciones como la escuela.

Al menos en la sociedad occidental lo que prima es una visión dualista del cuerpo, visión cartesiana desde los albores de la modernidad (Le Breton, 2002), que sigue vigente hoy por hoy. Se diferencia el cuerpo-material del ser-sujeto, predominando lo racional por sobre la corporalidad, ya que es en la conciencia donde radica el ser el cual se encuentra materialmente solo en la cabeza (Butler, 2007). Así, la escuela donde recae la educación y los procesos de aprendizaje del ser-sujeto, deja en un segundo plano (aparentemente) el cuerpo como materialidad.

Desde el dualismo, Le Breton (2002) genera una narrativa de imaginarios del cuerpo: el cuerpo máquina, el cuerpo alter-ego y el cuerpo supernumerario, los cuales tienen carácter histórico y social. Del mismo modo se problematiza el cuerpo a partir de categorías como género y raza, que cuestionan la percepción naturalista del cuerpo. Así, el cuerpo es performativo desde la propuesta de Butler (2002; 2007), que plantea que la verdad del género es una invención la cual se circunscribe en los cuerpos, sexo y género de los sujetos. Desde los procesos de racialización, se inscribe y significa los cuerpos a partir de la categoría de raza la cual, como demuestra Palominos (2016), Stefoni (2016) y Tijoux y Palominos (2016), responde a construcciones sociales, que al

igual que desde la perspectiva de género, se imprimen en los cuerpos a partir de relaciones de poder. Desde un marco binario de ficciones reguladoras que refuerzan y naturalizan los regímenes de poder, los cuerpos se posicionan socialmente desde la interpretación de un otro.

De igual manera, podemos encontrar en la danza los discursos y prácticas sobre el cuerpo. La historia de la danza, que se teje a partir de rupturas por lo menos desde el siglo XX (Barnsley, 2008), concibe el cuerpo desde el juego dual, donde cuerpo y sujeto son distinguibles. Desde una visión dual las distintas propuestas de la danza juegan, dándole más o menor preponderancia al cuerpo o al ser, o buscando una mezcla, produciendo su cambio histórico de estilos preponderantes. De esta manera tenemos, técnicas como la académica que busca dominar la materia-cuerpo entendida como naturaleza (dominar la naturaleza y modificarla), hasta la danza moderna, que busca generar fusiones entre cuerpo y sujeto; pero esto sucede teniendo como base esta división. Por tanto, desde este análisis, es importante considerar como la danza problematiza el cuerpo, ya que forma parte de nuestras esferas sociales, siendo hoy integrante de los espacios formativos de la educación. En este sentido, la danza y su problematización del cuerpo, funciona como un espacio de reproducción y proliferación de discursos y prácticas sobre el cuerpo (Isla, 1995).

Del mismo modo encontramos discursos del cuerpo en la escuela. Se entiende desde la perspectiva de Foucault (2018) como un lugar atravesado por relaciones de poder que se encarnan a partir de discursos y prácticas sociales. Así, lo que se entiende por cuerpo se reproduce y legitima como saber y verdad a partir de mecanismos de reproducción (Ayala et al., 2015), enseñando a ser cuerpo.

Bajo el biopoder, que somete el cuerpo a formas de control y disciplinamiento, se busca suprimir al cuerpo en la escuela y aprendizaje tradicional ya que el aprendizaje cae en lo racional (la mente) y no en la materialidad del cuerpo, disociando al cuerpo del sujeto (Millán, 2012).

Es aquí donde surgen las tecnologías disciplinarias (Foucault, 2018) que regulan el espacio, el tiempo y los usos corporales. Estas tienen como fin, la docilidad del cuerpo, para así convertirlos en cuerpos productivos. De esta manera, se evidencian los discursos del cuerpo legitimados, donde el cuerpo busca constantemente ser borrado (Le Breton, 2002) en la escuela, para así propiciar la producción de cuerpos dóciles.

Las y los docentes son quienes al facilitar el proceso de aprendizaje ponen en práctica las tecnologías disciplinarias del biopoder, reproduciendo discursos y prácticas del cuerpo. Desde la teoría crítica se afirma que el cuerpo está dotado de significación (Fossati y Busani, 2004) y se reproduce en la escuela, generando hábitos (Isla, 1995) desde los discursos y prácticas en su interior. Las y los docentes reproducen así el saber del cuerpo orientando sus prácticas pedagógicas.

Para acceder al saber, es necesario un proceso reflexivo por parte del docente de lo que acontece en la práctica pedagógica (Schön, 2008; Perrenoud, 2011). Y la práctica reflexiva lleva a constituir el conocimiento docente, entendido como saber pedagógico.

El saber pedagógico se compone a partir de discursos y prácticas (Díaz, 2010; Zuluaga, 1999). Por tanto, el saber pedagógico del cuerpo se configura en la práctica pedagógica. En síntesis, el cuerpo prolifera en la escuela a partir de los discursos y prácticas, lo que genera saber pedagógico, el cual puede ser reorientado a partir de un proceso reflexivo.

Metodología

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, ya que busca indagar sobre los discursos que tienen las y los docentes de establecimientos escolares acerca del cuerpo a partir de sus saberes pedagógicos. Esto lo posiciona dentro de este enfoque ya que busca recuperar la subjetividad como espacio de construcción y así comprender la realidad social (Sandoval, 2002).

La unidad de análisis es el discurso, toda vez que constituye el saber de la sociedad (Díaz, 2010), estableciendo el saber pedagógico de las y los docentes.

La recolección de datos se realizó desde la entrevista en profundidad. La muestra está compuesta por ocho docentes de distintas asignaturas y establecimientos educacionales en Chile, siendo criterio el que al momento de la entrevista se encuentren ejerciendo, ya que es la práctica pedagógica la que genera el saber.

Discursividades del cuerpo

Cuerpo y aprendizaje

Uno de los discursos que se elevan desde el saber pedagógico docente es la relación entre cuerpo y aprendizaje. A grandes rasgos, se observa una división entre cuerpo y mente, siendo la mente el lugar donde radica el conocimiento, el aprendizaje y el saber de gran parte de las asignaturas. El cuerpo ocupa un lugar instrumental, siendo abordado como un recurso pedagógico, lo cual concuerda con la visión dualista y jerárquica de sujeto y cuerpo. A modo de ejemplo, al preguntar al profesor de historia sobre donde radica su asignatura, nos dice “El cerebro. La cabeza yo creo. Es lo que más puedo relacionar porque, es una asignatura de análisis. Entonces el dedo chico de la pata no tiene mucho que ver” (E.3.11). Es decir, su asignatura apunta al desarrollo analítico, el cual como señala, radica en la mente, dejando de lado -al menos consciente- del cuerpo materia.

Así, desde el saber pedagógico la división dual cuerpo/sujeto se refleja en la clasificación de asignaturas “teóricas” como matemática, lenguaje e historia y asignaturas “prácticas”, como educación física y danza, donde el saber de estas radica principalmente en el cuerpo: “soy muy feliz enseñándole a otros cuerpos [...]. Esto va a depender de las técnicas que podían entregarle a ese cuerpo” (profesora de danza, E.2.3) Es decir, a lo que se enseña en las asignaturas denominadas prácticas, es el cuerpo.

El saber y su división entre cuerpo-mente, se corresponde con lo que señala Pateti (2007): la educación escolar, desestima el cuerpo en la formación integral del ser humano, encasillándolo en la dicotomía mente-cuerpo. En el saber pedagógico, se encuentra la parcelación de saberes, donde ciertas asignaturas escolares pertenecer al campo de la mente y otras al del cuerpo. Este discurso responde al modelo cartesiano, el cual dice que la carne no piensa y que además, el pensamiento no necesita cuerpo (Fossati y Busani, 2004), siendo esto último algo en cuestión según el saber pedagógico de las y los entrevistados.

Si bien el saber de la mayoría de las asignaturas según las y los docentes radica en la mente, el cuerpo en tanto materialidad, sí cumple una función importante para el proceso de aprendizaje. Funciona como un medio y recurso de aprendizaje que ayuda a llegar al saber de las asignaturas.

Desde el saber pedagógico y el aprendizaje, el cuerpo se entiende de dos formas: La primera, tiene que ver con el uso del cuerpo y las metodologías y didácticas de aprendizaje, como manera de generar saber en los estudiantes. Este uso instrumental del cuerpo al servicio de la mente,

se ve reflejado en lo que señala la profesora de educación básica y el uso de recursos visuales, auditivos y de movimiento:

[...] a mí me ha dado muy buen resultado en ciencias y en matemáticas, incluso en lenguaje, de afianzar los conocimientos a través de ciertas señas. Entonces los chiquillos, cuando aprenden caras, aristas, vértices, lo aprenden con caras, señas en el cuerpo. (E.5.7)

La segunda forma, es el cuerpo recipiente. Es decir, el cuerpo contiene a la mente, al espíritu o al alma del sujeto. En la escuela, bajo las normas disciplinarias en que se encuentra el estudiante, este se ve reprimido y forzado a realizar ciertas actividades con el fin educativo, o ciertas formas de moverse y de no moverse. Ejemplo de ello, son las rutinas de actuar que señalan las y los docente, como formarse en fila, mujeres y hombres antes de entrar a la sala de clases, sentarse, pararse, saludar al unísono, y esperar ciertos consentimientos de parte del docente para moverse.

Ante estas rutinas y la permanencia de aproximadamente 90 minutos dentro de la sala de clases, las y los docentes perciben que es necesario distender el cuerpo para poder dar continuidad a la clase. De ahí que estos buscan variar o generar rupturas dentro de sus clases, las cuales, como señalan, involucran directamente al cuerpo y su movilidad (cambiar la sala, juegos de manos, estiramientos, etc.), y así no perder la concentración y estimular los procesos de aprendizaje. Es decir el movimiento y el cuerpo, destacan como recurso de aprendizaje.

Esta relación entre cuerpo y aprendizaje, se condice con la discusión de Fossati y Busani (2004), en cuanto el cuerpo, como portador de significados y sus manifestaciones como ansiedad, tensión, rigidez, desplazamientos, movimientos etcétera, queda fuera como objetivo de aprendizaje en la escuela. Sin embargo, este se incluye en los procesos de aprendizaje, dentro del ejercicio de las prácticas pedagógicas que se ejercen a través del poder en la escuela. De ahí la consideración de generar actividades de movimiento, gestualidad o desplazamiento, para lograr el objetivo del aprendizaje. Esto, a diferencia de lo que sucede con la pedagogía en danza, donde este tipo de actividades son solo un recurso, sino que forman parte del saber disciplinar, incluidos en los objetivos de aprendizaje.

En este sentido, se distinguen entre los entrevistados los docentes de educación física y danza, en cuanto el saber de su asignatura recae en el cuerpo-corporalidad, por lo que, su quehacer, considera al cuerpo-materia como parte de sus objetivos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, tal como lo señala la docente de danza, su inserción en la escuela —ya que no es una asignatura de carácter obligatorio—, se solicita en el establecimiento escolar para complementar, como por ejemplo que los estudiantes trabajen su postura corporal: “El concepto en el momento que a mí me tomaron del colegio mire: nosotros queremos que el alumno acá trabaje su postura” (profesora de danza, E.2.3). Lo cual, desde la perspectiva de Pateti (2007) relega al saber de la danza solo al plano corporal en la dicotomía mente-cuerpo, facilitada por la parcelación de saberes. Es así, que se reproduce la discursividad del cuerpo, como una máquina de cuidado, utilizando las disciplinas caracterizadas como “corporales”, para lograrlo. Así mismo, esto responde a lo que Isla (1995) llama maquinismo especializado, donde en un afán de perfeccionar al sujeto, se separan las

actividades manuales e intelectuales. Por tanto, el cuerpo se maquiniza desde la danza con el fin de generar mejoras de rendimiento académico.

Ante esta división que se genera, entre los saberes del cuerpo y los saberes de la mente, las y los docentes consideran que el cuerpo debiese tener mayor importancia en la escuela. Esta importancia, se atribuye al cuerpo como contenedor de la mente, por lo cual, el cuerpo debe estar bien para que la mente también lo este -mente donde radica el saber-. El cuerpo, es un instrumento que sirve a la mente: “Yo creo que es una de las cosas principales. Porque acuérdesse que cuerpo sano, mente sana ¿ya? Y hay que protegerse, y hay que cuidarse. Y ahí tenemos que empezar” (profesora de religión e inspectora, E.4.22). Y en ese sentido, es que se abordan las disciplinas corporales, extra cotidianas (Isla, 1995) como la danza, desde su estudio técnico del cuerpo, el análisis del tiempo, el espacio y la forma que ocupa el cuerpo, que se incorporan para una optimización del rendimiento del sujeto-mente. Así, el cuerpo se configura como un accesorio a la voluntad del ser (Foucault, 2018).

El cuerpo como lugar de cuidado

Una segunda línea discursiva que surge de la investigación, es el considerar al cuerpo como un lugar de cuidado. Se corresponde a la noción de que el cuerpo, es la materialidad, el recipiente que contiene al sujeto, a la mente, y por tanto debe ser cuidado.

Un punto de observación del cuidado, corresponde a considerar el cuerpo como una estructura funcional, la cual debe mantenerse y cuidarse. Al respecto, el profesor entrevistado de educación física dice: “siempre se le recalca a los niños que el cuerpo es una estructura tan perfecta, que si uno no la cuida, le va a empezar a fallar” (E.7.13.). Es decir, el cuerpo tiene por objetivo ser funcional, lo cual se logra con ciertos cuidados. Esto revela la visión cartesiana: el cuerpo máquina. Y como máquina, se puede ajustar, adaptar y moldear. Si se relaciona con la educación, surge lo que Fossati y Busani (2004) afirman: se aprende a ser cuerpo y por tanto, el cuidado del cuerpo se aprende.

De esta manera, las y los docentes entrevistados, asumen como parte de su quehacer pedagógico generar instancias de aprendizaje del cuidado del cuerpo, lo que directamente se relaciona con las maneras de ser cuerpo:

La educación formal se ejerce sobre él [el niño] de manera deliberada, a veces incluso directa. Se le enseñan maneras de conducirse que se juzgan indispensables para su desenvolvimiento en el mundo. [...] El niño actúa, se equivoca, se le corrige, se muestra cómo hacer y por qué. (Le Breton, 2010, p. 25)

Es decir, el cuerpo del estudiante en la escuela se enseña. De aquí se eleva una segunda forma de cuidado: la higiene. “Y ahí hay que hablar tanto del cuidado corporal, en base también al lavado, al cuidado, al cepillo de dientes, la ducha, Toda la higiene. Todo lo que es higiene” (profesora de religión e inspectora, E.4.8). Las y los profesores manifiestan que dentro del cuidado del cuerpo, es importante abordar la higiene y el aseo personal, lo cual, como señala Le Breton (2010), corresponde al aprendizaje de herramientas para el desenvolvimiento social. De esta manera se enseñan correctas formas de ser cuerpo.

La corporalidad, los movimientos y la postura, también son componentes del cuidado del cuerpo:

Ellos están super mal sentados. De repente se sientan de lado. Las piernas medias levantadas. Y yo les digo que es horrible esa postura porque después cuando sea mayor va a tener

tremendas secuelas. Si a uno le hubieran dicho [...] no tendría uno las dolencias que tiene ahora. (profesora de química, E.1.28)

El saber pedagógico afirma que la postura se asume como parte del cuidado del cuerpo, independiente de la asignatura que se imparta. Si bien Le Breton (2010) asigna al profesor de danza como los depositarios de un saber que implica los movimientos del cuerpo, ritmo, respiración y las maneras corporales, encontramos estos mismos saberes -o su interés en ellos-, en los demás docente que no imparten danza en la escuela.

Así para la profesora de danza el cuidado del cuerpo es parte del conocimiento mismo de la disciplina, trabajando el reconocimiento y la conciencia corporal en sus estudiantes, lo cual les sirve para diversos ámbitos de sus vidas. Pero, para los otros docentes entrevistados, si bien no forma parte de su saber disciplinar, si fomentan este cuidado, pero utilizando otras expresiones y de manera indirecta. Es así como el quehacer pedagógico nunca es una actividad puramente intencional (Le Breton, 2018), por lo que las premisas del cuidado del cuerpo no son siempre intencionales.

Por último, se encuentra en el discurso, el cuidado del cuerpo que tiene que ver con la interacción con el otro. La interacción con el otro, incluye límites proxémicos y valóricos, los cuales se analizarán en un apartado más adelante.

En síntesis, el saber pedagógico asume el cuerpo como un lugar de cuidado, al ser recipiente del sujeto, lo cual se refleja en su práctica pedagógica. El cuerpo como contenedor de la mente, se debe cuidar como si de una máquina se tratase (Le Breton, 2002), para su óptimo rendimiento, desde la higiene, la postura y las interacciones con otros.

El cuerpo como medio de comunicación-expresión

Para enseñar las maneras de ser cuerpo, las y los docentes utilizan la observación. Desde el discurso, el cuerpo se observa, se percibe desde la vista, generando un proceso de comunicación entre observante y observado. Es así que se posiciona el cuerpo como un medio de comunicación y expresión, donde el docente puede interpretar el proceso de aprendizaje del estudiante:

[...] porque no hay nada más bonito que los ojitos de unos niños aprendiendo. Son brillosos, risueños, es el cuerpo, la actitud de los hombritos, los brazos, las patitas. El todo te dice que está aprendiendo. Entonces el cuerpo para mi es todo. Es como el lenguaje. (E.8.21).

Este discurso, se vincula con lo que la danza moderna discutió durante el siglo XX, sobre el cuerpo como resultado de las emociones internas del sujeto y la exploración de los factores sociopolíticos y filosóficos de su entorno (Barnsley, 2008). Así la profesora de danza dice:

[...] el cuerpo es esencial porque dentro de la observación desde cómo camina el niño, desde cómo se sienta, desde cómo... hasta como se coloca con los hombros, no sé... su postura, su postura, o sea si tú ves que un niño está así [se encorva] siempre opacado, en fin, hay mucha observación del profesor de danza, o sea creo que tenemos una labor super importante, valiosa. Y sí, yo

considero que es preponderante el tema del cuerpo en el aula y a través de nosotros desde la observación. (E.2.19)

La profesora asigna a su labor y a la danza la observación del cuerpo. El cuerpo se manifiesta, se expresa y el docente debe ser capaz de leerlo. Por tanto, se condice con los principios expresivos de la danza moderna, que son aplicados a nivel pedagógica para la expresión artística.

El profesor de biología, nos explica la importancia de la expresión corporal para la práctica pedagógica: “el cuerpo juega un rol fundamental porque nos ayuda a entender mejor como se expresa una persona y cómo está” (E.6.23). Es decir, las formas corporales del cuerpo, sus gestos, sus movimientos, su postura, le comunican al otro cómo está, sus estados de ánimo, emociones y actitudes. Como dice Millán (2012) en relación a la pedagogía desde lo corporal:

[...] desde la palabra hasta la dimensión del lenguaje no verbal, en el cual el movimiento representa la forma más auténtica y primigenia de comunicación, constituyéndose en el soporte irremplazable del lenguaje humano, donde pensar y sentir es una amalgama corporal inseparable y auténtica. (p. 193)

Por tanto, el cuerpo es portador de significado, toda vez que las y los docentes participan de procesos de comunicación con sus estudiantes, a partir de la expresividad de sus cuerpos, siendo parte fundamental para los procesos pedagógicos.

Los procesos comunicativos desde la observación corporal, se ve interrumpida por el contexto pandémico vivido a nivel mundial. Esto ha llevado a transformar radicalmente la experiencia pedagógica por la adaptación a clases virtuales. Esto se produce con el fin de evitar los contagios de COVID-19, el cual se transmite de persona a persona por fluidos respiratorios que contengan el virus. Por ello, las medidas de distanciamiento y las cuarentenas, han llevado a nivel mundial el uso de clases online.

Para las y los docentes entrevistados, la comunicación se ve gravemente afectada bajo esta modalidad, afectando el quehacer pedagógico desde la interacción hasta los procesos de aprendizaje:

Eso [la comunicación] en pandemia se perdió. Yo no sé cómo están aprendiendo. Porque en el colegio mío no es como yo estoy contigo que te estoy mirando todo el rato y veo si estas aburrida, lateada o... En cambio, en el colegio los niños no prenden las cámaras. No prenden los micrófonos. (profesor de matemáticas, E.8.22)

La mayoría de los docentes realizaron sus clases en plataformas de videollamadas, las cuales tienen la opción de cámara y micrófono. Otros, con sistemas de video asincrónico. En todas estas modalidades las críticas son las mismas en las entrevistas: el cuerpo tiende a desaparecer y por tanto la comunicación se dificulta. Así manifiestan no ver a sus estudiantes, sino solo sus nombres en una pantalla. El cuerpo se desvanece entre los medios digitales, a la vez que permite su extensión ante la barrera del espacio físico.

Millán (2012) afirma que es desde la entidad corporal donde parten los aprendizajes, donde puede reconocer al otro en un ejercicio de alteridad. Sin embargo, desde el relato docente, este se ve interrumpido.

La importancia del gesto y el movimiento cobra relevancia: las posturas, los movimientos de brazos, cabeza, entre otros, interactúan con la emisión de palabras para generar comunicación. El lenguaje y movimientos del cuerpo están entrelazados como un sistema (Le Breton, 2018), el cual se ve intervenido bajo la modalidad de clases virtuales. “O sea, nosotros, más allá de la voz, le damos énfasis a las cosas también a partir de los movimientos que hacemos, con los gestos” (profesor de biología, E.6.28), lo cual desde uso de las plataformas virtuales, se cuestiona e incluso

se divide, en voz y gesto, fragmentando el cuerpo, pudiendo silenciar los micrófonos o apagar las cámaras.

El gesto y el movimiento en el sistema de comunicación, también se utiliza en las estrategias de aprendizaje, como una forma de regulación corporal y disciplina del cuerpo. Así por ejemplo, la profesora de educación básica cuenta con un sistema de señas para que sus estudiantes le comuniquen sus ganas de ir al baño, si terminaron la actividad, solicitar material y hacer silencio. De esta manera el estudiante aprende formas corporales para comunicarse. Esto crea maneras de moverse específicas para el espacio escuela. Es lo que Laban (Isla, 1995) denomina estilos de movimientos de una época, pero llevado a un grupo social más pequeño, como la escuela: se identifican rasgos comunes de movimiento, generando una homogeneización y códigos para la comunicación. Al igual que lo realiza la danza en su saber disciplinar a través de la enseñanza de técnicas de movimiento, es decir, maneras específicas de moverse.

Estos gestos y movimientos que señalan las y los docentes, se relacionan con las tecnologías disciplinarias presentes en la escuela. Las y los entrevistados señalan las formaciones de sus estudiantes antes de entrar a la sala, la división por género en la sala, sentarse y paparse cuando entre un adulto, saludar al unísono, levantar la mano, horas y espacios definidos para moverse. Así cada docente genera pautas de movimiento, transformándolas en rutinas para su quehacer pedagógico.

La danza desde el campo del análisis del movimiento, puede estudiar estas pautas de movimiento en relación al tiempo, espacio, energía, flujos, las cuales son aprendidas por quienes componen el espacio escolar. Entrecruzando estas premisas, podemos decir que en la escuela se produce un entrenamiento-aprendizaje del cuerpo, adoptando esquemas de conducta, acercándose a lo que se conoce como estilos corporales que propone Laban (Isla, 1995), que permite la comunicación.

Cuerpo e interacción corporal

En el quehacer pedagógico, las y los docentes interactúan constantemente con sus estudiantes, por lo cual el cuerpo en un sentido material, se encuentra presente, siendo la forma primaria de interacción. Desde esta relación, surge la discursividad del cuerpo como un lugar de conflicto en la interacción entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general, en relación a los límites corporales.

La interacción y las formas de relacionarse en la escuela son un constante debate dentro de la comunidad educativa. Así, la educación se da a partir de la interacción entre actores: no puede haber acto educativo sin interacción social. Gran parte de las y los docentes buscan mantener una relación cercana con sus estudiantes y así generar espacios de confianza: “yo como profe me gusta tener una relación cercana con mis alumnos donde ellos se sientan con la libertad de poder hablarme y contarme lo que les pasa o cómo podemos solucionar ciertos problemas que tienen [...]” (profesora educación básica, E.5.14). Esta proximidad se comprende ya que la escuela es un lugar donde las y los estudiantes pasan mayor parte de su tiempo, siendo sus docentes a quienes ven constantemente.

Hoy esa cercanía que se produce, se encuentra conflictuada en relación a la interacción corporal que involucra. Es un punto de conflicto que las y los docentes entrevistados manifiestan, entendiendo por interacción corporal: proximidad, gestualidad y movimiento. En la interacción, el

cuerpo funciona como signo del individuo, el lugar donde se diferencia y genera su distinción con el resto del mundo (Le Breton, 2002). Por tanto, es desde sus límites donde se encuentra el conflicto:

[...] uno es demasiado cercano. Que es de los alumnos que te abrazan, que te dan besos, en la cara obviamente... Que te dan besos, que de repente tu estas escribiendo en el libro y llegan por detrás y te abrazan. O sea, antes se daba mucho eso. (profesora de química, E.1.20)

Las manifestaciones corporales son parte del cotidiano del docente en la interacción con el estudiante. Los brazos, los besos y los demás gestos van de la mano con una cercanía y muestra de confianza. Esto es lo que Le Breton (2018) llama implementaciones del cuerpo en el encuentro entre actores, donde los rituales, signos, movimientos corporales acompañan la emisión de palabras, miradas y sentidos. Se genera así el acto comunicativo. Acto que como se menciona, esta conflictuado.

Todo parece apuntar a que el conflicto de límites corporales en la interacción, se relaciona con el cuerpo como un lugar donde puede ocurrir abuso hacia la o el estudiante. Es así como los establecimientos educacionales han generado una serie de protocolos, como lo señala una de las entrevistadas:

Pusieron cámaras en la sala, cámaras y en la puerta... ¿cómo se llama?... puertas con vidrio para ver lo que sucedía adentro. También en un momento por una situación x del colegio, por un profesor, tu no podías tocar a los alumnos para corregir y no podías... como la sala de ese colegio está en un subterráneo, tenías que trabajar en salas a la vista de todo el mundo por los ventanales grandes. (profesora de danza, E.2.10)

El establecimiento aplica una serie de normas, buscando regular la interacción entre docente y estudiantes. En términos disciplinarios, se observa un énfasis en la regulación de los espacios físicos y las maneras de ser cuerpo. Las maneras de ser cuerpo se vigilan a través del término “transparencia”, que en este caso se grafica claramente con el uso de vidrios en las salas y cámaras de vigilancia para poder observar continuamente lo que sucede al interior del lugar. Estas normas repercuten en el quehacer pedagógico de la docente de danza y en su saber disciplinar, ya que interroga sus prácticas pedagógicas, como por ejemplo corregir una postura corporal tocando al estudiante, lo cual es un método que ya no puede ser aplicado.

El contacto físico y la normativa de no tocar a las y los estudiantes, nos habla sobre el cuerpo como límite con el otro, siendo la piel, la carne una barrera que establece el límite. El cuerpo como límite, es propia de la sociedad occidental moderna, delimitando la frontera entre individuo y el afuera (Le Breton, 2002). A esto agregamos, desde el análisis de Butler (2007), que lo que conforma el límite del cuerpo no es solo material sino social; así, la superficie del cuerpo esta significada socialmente. La relación física entre docente y estudiante ve sujeta a interpretaciones con las significaciones sociales que se le atribuye al cuerpo: “cuando el niño se acerca, y me va a abrazar, yo voy con los brazos arriba. Para que no se preste para malos entendidos” (profesor de educación física, E.7.12). Es decir, el profesor es consciente de las interpretaciones corporales.

A manera de resguardo, las y los docentes manifiestan que han tenido que cambiar sus formas de interactuar, marcando límites proxémicos. Este resguardo va en relación a las significaciones e interpretaciones a las que está sujeto el cuerpo, la gestualidad, el movimiento y la proximidad en la interacción, por lo que son los propios docentes quienes establecen límites.

Un mismo gesto o movimiento en la interacción puede tener diversas interpretaciones en distintos momentos. Así por ejemplo, ante posibles conflictos y con cuidado de no transgredir límites, las y los docentes ponen sus propias barreras de protección donde se busca

el contacto nulo en términos de proximidad. El docente comprende el cuerpo como un lugar conflictivo, lo que lo lleva a cambiar las formas de interactuar con sus estudiantes, como una forma de resguardo. Con este cambio en la forma de interactuar, la/el docente percibe el cuerpo en la interacción como una molestia, por el conflicto que puede llegar a generar, lo que, finalmente lo lleva a promover prácticas de interacción que borren el cuerpo (Le Breton, 2018).

Desde la experiencia virtual que han tenido las relaciones educativas, el conflicto de proximidad deja de ser el de potencial abuso, sino más bien, genera conflicto en cuanto que este desaparece. Deja de estar la materialidad, desvanecida por los medios digitales. Como se analizó anteriormente, en el proceso de clase online, se afecta el cuerpo como medio de expresión-comunicación, lo que repercute en la interacción entre el docente y el estudiante.

Las y los docentes perciben que las y los estudiantes dejan estar, al no estar visiblemente su materialidad, ya que en su mayoría no prenden cámaras ni micrófonos. Uno de los entrevistados manifiesta que no interactúa con personas en la enseñanza virtual, sino que “tú estás enseñando a individuos que tienen buenas o malas conexiones” (profesor de matemática, E. 8.22). Por otro lado, cuando el cuerpo desaparece a través de los medios digitales, se crean otras formas de interactuar

[...] cómo hemos ido buscando otras formas de... Yo admiro a los jóvenes con estos

stickers... Hay todo un lenguaje que ha nacido... Es super rico. Es super simpático.

Ahora, a mí me gusta. Hay gente, puedes encontrar literatura que te van a decir que es

pésimo. Yo encuentro que uno siempre encuentra la forma o encuentra los modos de

expresar afecto. (profesor de matemática, E.8.19)

De la mano al borramiento del cuerpo que se produce producto desde la virtualidad, se interactúa a través de medios digitales, generando una extensión del sujeto a partir del ícono, lo que puede ser utilizado en la relación docente y estudiante.

Gran parte de las y los docentes asumen como parte de su quehacer pedagógico enseñar maneras de entender el cuerpo, tanto personal como de los demás. Es así como esto se relaciona con el discurso del cuidado del cuerpo en relación a los límites proxémicos:

[...] al menos en mis clases siempre se recalca que el cuerpo... por ejemplo el cuerpo de Montserrat es el cuerpo de Montserrat. Pedrito no tiene por qué poner una mano en el hombro de Montserrat si a Montserrat le molesta que Pedrito ponga la mano en su hombro. O que Juanito vaya y le ponga la mano en la cintura, si a Montserrat le molesta. ¿Por qué? Porque el cuerpo es de Montserrat, no es ni de Juanito ni de Pedrito. (profesor de educación física, E.7.19)

De este modo se enseña el cuerpo y se establecen los límites que deben mantener con él, enseñando consentimiento, donde ellas y ellos tampoco pueden traspasar la proximidad con el cuerpo de los demás. Es así como surgen a nivel discursivo del saber pedagógico el concepto de “respeto” para enseñar sobre el cuidado del cuerpo y los límites. Se enseña maneras de ser cuerpo, en cuanto a gestos, movimientos y proximidades, abordando el respecto como valor educativo.

Todas estas maneras de ser cuerpo en la interacción entre docentes y estudiantes, lo podemos asociar con lo que Le Breton (2018) denomina etiqueta corporal; los individuos, en este

caso, los docentes, adoptan en función de las normas implícitas, formas de ser cuerpo. Por tanto, las y los docentes configuran sus etiquetas corporales en relación a su experiencia pedagógica, configurando así sus maneras corporales, desde la gestualidad, la proximidad, el movimiento en la interacción con sus estudiantes.

En línea a este análisis, queda abierta la interrogante de cómo la danza y la pedagogía, ante el conflicto de límites corporales, ve problematizado en su quehacer, en el uso de sus metodologías y propuestas de actividades en su enseñanza, toda vez que sus metodologías involucran proximidades y cuestiona los límites corporales de la vida cotidiana.

Cuerpo y performatividad

Del saber pedagógico docente, se identifica el discurso performativo del cuerpo. Este saber inscribe en el cuerpo categorías y significaciones relativas en este caso a la sexualidad, el género, lo racial y migrante, desde su experiencia pedagógica. Para facilitar el análisis, se parte identificando los discursos en torno al género e identidad sexual, para luego continuar con el análisis del cuerpo migrante que conlleva componentes raciales; convergiendo en cuanto a la performatividad.

En relación al género, el cuerpo es percibido por las y los docentes en términos binarios. Es decir, existe una distinción entre niños y niñas, mujeres y hombres, lo femenino y lo masculino. En la descripción de su quehacer pedagógico se encuentran estas nociones, donde docentes se enfrenta a situaciones en la cotidianeidad educativo que develan el binarismo instaurado:

[...]yo tengo apoderados que tienen sus hijos, varón y mujer y dicen: “No le voy a poder pagar a los dos la universidad, así que mi hijo va a ir a estudiar. O sea, ya vetó a la niña ¿ya? Entonces obviamente esa niña va a perder más el interés por aprender, por salir adelante. O que los mismos chiquillos le estén diciendo “ah, si ustedes no son buenas pa’ los números”. Obviamente eso empieza a interiorizarse. Y a aceptarlo. Entonces, si influye. (Profesora de Química, E. 1.22)

Durante la entrevista, la docente caracteriza al lugar geográfico donde se encuentra, Puerto Aysén, como una comunidad profundamente machista. Así, frecuentemente se enfrenta a este tipo de situaciones, que distinguen a estudiantes en mujer/hombre, generando discursos y prácticas segregadoras por género, donde a las estudiantes se les puede llegar a restar de procesos educativos por ser mujeres. Esto se explica por la serie de significación que se inscriben en el “ser mujer”, como por ejemplo, que el lugar de estudios es primordialmente masculino. La docente afirma, que esto se reproduce por las generaciones a partir del contexto social en que se encuentran.

Ante este tipo de situaciones, las y los docentes asumen como parte de su quehacer, intervenir para contrarrestar los discursos segregadores del espacio educativo. De igual manera perciben que sus propios estudiantes reproducen estos discursos. Es por esta discusión, que uno de los entrevistados aborda como parte de su quehacer pedagógico y como parte de su saber disciplinar, la educación en relación a género e identidad sexual, desde valores como la tolerancia y el respeto: biología, donde se aborda en el saber disciplinar el estudio biológico del cuerpo, el profesor integra en la discusión la segregación y discriminación que se produce en relación al género e identidad sexual, contrarrestando esta situación, inculcando el respeto, la tolerancia y la integración a través de actividades educativas.

Pese a que gran parte de las y los docentes manifiestan generar espacios y dinámicas que no reproducen estas diferencias según género, algunos entran en contradicciones discursivas. Por un lado, buscan no generar distinción entre niñas y niños, sin embargo, terminan reproduciendo prácticas en términos binarios.

No se genera el estigma de que “no, ellas son mujeres, se les tiene que hacer algo más simple”, o “no, porque ellos son hombres, van a hacerlo mejor que las niñas”. La idea es que ellos se den cuenta de que tanto hombres como mujeres tienen la misma capacidad, las mismas habilidades. (Profesor de Educación Física, E.7.8)

Desde su percepción como docente, no debiese haber una distinción desde el género en el quehacer de su asignatura. Hasta ahí, podríamos decir que el docente desafía el discurso binario. Sin embargo, es el mismo docente quien, en otro tipo de prácticas reproduce esta distinción: “[...] se sale por grupos. Vamos saliendo: las niñas primero salen con la profesora asistente de cada nivel, y los niños salen conmigo o con la profesora {...}” (profesor de educación física, E.7.8). Lo que hace el docente, es establecer un orden para poder desplazarse por la sala, y ese patrón de formación está dado en términos binarios, distinguiendo a los estudiantes de quienes son “niñas” y quienes son “niños”.

Este orden binario presente en las dinámicas de clases del profesor, las podemos encontrar también en las prácticas de danza, en donde, técnica por ejemplo como la académica, generan claras distinciones entre mujeres y hombres, ya sea en tipos de movimiento, cualidades de movimiento, y distribuciones espaciales.

La profesora de religión, también evidencia este tipo de contradicciones, donde busca integrar el curso donde niñas y niños trabajen juntos. Sin embargo también dice que “es mejor trabajar con hombres y mujeres en grupos, porque las niñas aprietan de repente un poco más a los niños [...] porque el niño es más conversador” (E.4.19). La docente, atribuye según las inscripciones que llevan los cuerpos de sus estudiantes, características que permiten trabajar en conjunto, en términos binarios. Las niñas son quienes contribuyen a que el grupo trabaje, ya que, el niño, por el solo hecho de ser niño, sería más conversador. Esta situación de binarismo que viven los docentes, se debe comprender desde una matriz heterosexual que divide los cuerpos desde una anatomía sexual, entre cuerpos hombres y cuerpos mujeres. Esto da paso a lo que Butler (2007) denomina estilos corporales, que se forma a partir de la sedimentación de norma de género que se atribuyen a un “sexo natural”, a estas ficciones de hombres/mujeres que se instauran impositivamente, en este caso, en el espacio educativo.

No es de obviar que el saber disciplinar de la docente anteriormente citada pertenece a la religión, específicamente católica, lo cual es algo a tomar en consideración en la configuración social. En la misma línea, la docente narra su experiencia con un estudiante homosexual: “Pero si tuve el caso de un alumno [...]Y ese niño... sus maneras... siempre me llamó la atención” (E.4.16). Es decir, en la observación del estudiante, en las maneras de ser cuerpo, su expresión, sus gestos y movimientos, encuentran disonancias que no van acorde al cuerpo heterosexual, lo que develaría la orientación sexual del estudiante. Así, el cuerpo es una performatividad materializada en el cuerpo, donde el género y la identidad sexual se identifica con los diferentes tipos de gestos, movimientos y estilos corporales que crean la ilusión de un género (Butler, 2002).

A partir de este análisis, es que podemos decir que las y los docentes, perciben el discurso binario del cuerpo desde su experiencia pedagógica, en una distinción de género entre mujeres y hombres. Esto, en palabras de Butler (2002;2007) está dado bajo las lógicas de la performatividad, entendiendo que el cuerpo es un lugar donde se inscriben significados, lo que lleva a una serie de actuaciones, en función del género. Y así lo observamos en la danza, tanto en sus prácticas como en su quehacer pedagógico.

Bajo la inscripción de significados, es que encontramos en las y los docentes el discurso desde la migración y raza. A modo de ejemplo, la profesora de danza describe su experiencia con una estudiante colombiana, donde relaciona cualidades de movimiento y maneras corporales con el origen de procedencia, el cual es “suelto” en comparación al “cuerpo chileno”: “nosotros al revés, nosotros somos más cuadraditos y es mucho más fácil para nosotros que nos digan levante la mano arriba y la levantan directo arriba. En cambio, la otra [colombiana] hace otro tipo de movimiento” (E.2.17). Por tanto, se atribuyen determinadas cualidades corporales, en una diferenciación entre el “nosotros” y el “otro” extranjero.

Del mismo modo, otros docentes distinguen en las maneras corporales al estudiante extranjero: “Tengo, por ejemplo, un par venezolanos, Hay uno de Puerto Rico. Es super interesante. Son distintos, son diferentes. [...] Es notorio. En todo sentido. Desde cómo se mueven, en como hablan, el timbre de la voz, el acento obviamente” (profesor de historia, E.3.19; E.3.20). Nota, a partir de la corporalidad, diferencias que las y los docentes relacionan directamente con los orígenes geográficos de los estudiantes.

Desde un aspecto actitudinal, las y los docentes perciben características diferentes en relación al origen geográfico. Perciben actitudes manifestadas desde el cuerpo, que distingue a un “ellos” y un “nosotros”. Desde el cuerpo las y los estudiantes e incluso docentes distinguen formas de ser entre quién es de la Región de Aysén, y quién no. En este sentido, esta percepción genera las dinámicas de interacción. Así se constituye la distinción entre un “nosotros” y los “otros”, que desde Palominos (2016), se puede decir que ese otro no llega a integrarse del todo a la comunidad, ya que su misma presencia marca los límites, como por ejemplo, desde lo actitudinal y las maneras corporales.

En resumen, entendemos el discurso del cuerpo de las y los docentes desde la performatividad, siendo el cuerpo un lugar donde se inscriben una serie de significaciones, desde la sexualidad, la raza, la migración, los movimientos corporales. Desde ahí, las y los docentes reproducen un discurso binario del cuerpo en cuanto a género, a la vez que buscan contrarrestar la segregación que genera. Así mismo se relacionan ciertas formas de ser cuerpo, según el origen territorial, en una distinción de un “ellos” y un “nosotros”. Así mismo, viene al caso preguntarse sobre cómo la danza, desde sus prácticas de oficio, como en el ámbito educativo, se posiciona ante el cuerpo desde lo performativo, pudiendo contribuir incluso, desde el saber de sus técnicas corporales, a la visión binaria del género, o a la inscripción de estilos corporales en relación a la raza.

Conclusiones

La investigación tuvo como objetivo principal analizar los discursos sobre el cuerpo, que tienen las y los docentes de establecimientos de educación escolar a partir de sus saberes pedagógicos. Los discursos se elevaron a partir de las entrevistas realizadas a docentes de diversas asignaturas y contextos, los cuales configuran su relato desde la experiencia, develando sus saberes pedagógicos, articulando discursividades en torno al cuerpo.

Es así como en las secciones anteriores, se analizan los cinco principales discursos identificados en torno al cuerpo, los cuales fueron analizados incorporando elementos de discusión de la danza, generando una aproximación desde la danza a las demás asignaturas que conviven en la escuela.

Por una parte, encontramos el discurso que vincula el cuerpo y el aprendizaje, lo que da cuenta de una clara división dual entre cuerpo y sujeto, siendo posible generar la distinción entre

materialidad y mente. El saber pedagógico da cuenta de la parcelación de saberes en la escuela, distinguiendo los conocimientos que corresponden a la mente, como por ejemplo historia o matemática y los que corresponden al cuerpo como educación física o danza. El cuerpo cumple una función principalmente complementaria a la mente. Desde ahí que los usos principales del cuerpo para las y los docentes, es como recurso de aprendizaje, ya sea para acceder a la mente y así cumplir los objetivos de aprendizaje que apuntan hacia la mente, como también para generar maneras corporales que vayan al servicio de sostener al sujeto.

Así mismo, las y los docentes entienden el cuerpo como un lugar de cuidado, en el sentido que anteriormente mencionábamos: como el cuerpo-recipiente que sostiene al sujeto, que radica principalmente en la mente. De esta manera, las y los docentes toman como parte de su quehacer, el enseñar el cuidado del cuerpo, reproduciendo formas de ser cuerpo. Así, la higiene, la salud, las posturas corporales y los límites del cuerpo, son elementos que considerar al abordar el cuerpo como lugar de cuidado.

El cuerpo cumple una función comunicativa, en cuanto medio de expresión. En este sentido, las y los docentes develan que el cuerpo es algo que se observa, generando dinámicas de comunicación. Así a partir de la observación del cuerpo, las y los docentes pueden comprender a sus estudiantes, en cuanto el cuerpo manifiesta emociones, sentimientos, actitudes, a través del gesto, la mirada, la postura y las cualidades de movimiento. En ese sentido, el cuerpo es portador de significados.

Otro discurso que encontramos desde el saber pedagógico de las y los entrevistados, es el conflicto en la interacción en relación a los límites corporales. Desde el discurso moderno, el cuerpo, la piel, actúa como barrera que distingue al sujeto con el exterior; en ese sentido, se posicionan socialmente, límites corporales que regulan la proximidad, el movimiento y la gestualidad. Desde esta perspectiva, las y los docentes perciben cambios en las formas de interacción, por un tema de cuidado del cuerpo en relación a sobrepasar los límites corporales, que lleven a generar prácticas o interpretaciones de ellas en correlación al abuso sexual.

Por último, encontramos el discurso del cuerpo en un sentido performativo. Se inscriben en el cuerpo categorías y significaciones relativas a la sexualidad, la inmigración y raza. Esto se manifiesta en las formas de ser cuerpo de sus estudiantes, lo que es percibida por las y los docentes, derivando en significaciones y categorizaciones. Estos discursos se plantean desde un binarismo sexual, y a formas de ser cuerpo según origen territorial, generando distinciones entre el “nosotros” y “ellos”.

De este modo, los discursos indagados y analizados a lo largo de esta investigación, se comprenden claramente de la mano a la discusión teórica de la misma. Es así, que los diversos discursos del cuerpo, como el cuerpo máquina, la comprensión performativa del cuerpo, ente otros, se pueden entender desde la visión dual del cuerpo, la cual se plantea desde la modernidad como el modelo para incorporar nuestra existencia. Pero esta investigación, aborda la discusión de estos discursos, y los lleva al contexto de la educación, desde donde, la danza también problematiza el cuerpo.

Desde la danza, su enseñanza y su inserción más profunda en los espacios educativos formales, viene al caso preguntar por el papel que cumple en la escuela y la formación del estudiante. El saber y conocimiento, tanto explícito como implícito que circula en la escuela, incumbe constantemente en el cuerpo, como se aprecia en la investigación, indistintamente de la parcelación de saberes (asignaturas) descrito por docentes. En ese sentido, es deber de la danza

preguntarse por el saber del cuerpo-sujeto y disputar su lugar y generar propuestas educativas integrativas, donde el cuerpo y la mente dejen de apreciarse en una distancia dual, ya que, como se analiza, se aprende a ser cuerpo.

Resulta interesante preguntar por las propuestas pedagógicas de la danza en los espacios educativos formales, como la escuela. Por ejemplo, con respecto al cuidado del cuerpo ¿qué tiene que decir la danza? ¿Cómo la danza se posiciona ante el discurso del cuerpo como lugar de cuidado? Estos cuestionamientos tienen que ir de la mano al análisis de que la danza además disciplinas llamadas “corporales”, se plantean hoy como formas de cultivar el cuerpo, en un sentido de cuidado. Así ¿cómo se relaciona el cuerpo-sujeto en la danza? Esta investigación propone que la danza puede y debe entrar en esa discusión educativa.

El cuerpo como medio de expresión comunicación se aborda desde el saber pedagógico como portador de significados. De igual manera lo realiza la danza al observar su historia y sus múltiples rupturas movilizadoras, que se generan a partir de la discusión entre cuerpo y sujeto. Así, a modo de ejemplo, la danza moderna durante el siglo XX, surge a partir del cuerpo como medio expresivo. Ante este rol comunicativo que le asignan las y los docentes al cuerpo, es importante que la danza cuestione su enseñanza desde ese aspecto: puede (potencialmente) entregar herramientas y habilidades que vayan a reforzar el cuerpo y la comunicación, propiciando incluso una comunicación asertiva. Cobra aún más importancia ante un mundo sumergido en lo digital, que desde el fenómeno pandémico, cuestiona la existencia del cuerpo, resaltando la importancia por contraste del cuerpo material, afectando directamente la interacción comunicativa.

En cuanto a la interacción y los límites que se enuncian en los discursos docentes, surge el cuestionamiento desde la danza sobre sus metodologías de enseñanza, sus formas de interactuar entre los actores educativos en la práctica pedagógica. Esto entra en discusión en relación a la percepción del cuerpo y sus límites corporales, siendo un conflicto latente en la escuela. De esta manera, las prácticas pedagógicas de la danza, como por ejemplo, la corrección de una postura o la observación hacia alguna parte del cuerpo, deben ser repensadas considerando esta discusión.

Ante el discurso performativo del cuerpo es que la danza debe cuestionar también sus prácticas educativas (y creativas) como también sus formas de considerar el cuerpo. En ese sentido, la danza desde sus marcos de saber y de prácticas, tiende desde lo tradicional, reproducir cuerpos en términos binarios, generando estilos corporales distintos en términos mujer-hombre. Ejemplo de ello, es la técnica académica (por nombrar algún ejemplo), y también diversas obras de danza moderna (y también contemporánea) donde se reproducen roles en relación al género y sexo. Del mismo modo, se puede incorporar y reproducir categorías raciales, posicionando el cuerpo a partir de cualidades de movimiento asignadas según, por ejemplo, el origen de procedencia.

Por otro lado, la investigación contribuye no solo a caracterizar cuáles son los discursos de cuerpo en un sentido general, sino que indaga sobre cuáles son las maneras de comprender y enseñar cuerpo, y el lugar que le asignan, actores importantes en la educación como son las y los docentes escolares. Por tanto, lo importante de esta investigación es que identifica las discursividades del cuerpo, pero desde la experiencia de las y los pedagogos, que es lo que termina reproduciéndose en el aula, en el acto educativo, quedando como saber y prácticas del cuerpo.

Finalmente se destaca uno de los aportes de esta investigación: genera una triada entre humanidades, danza y educación. Recoge alguna de las discusiones teóricas provenientes de las ciencias sociales en relación al cuerpo, siendo importante para dar consistencia al análisis de la discursividad de las y los docentes. Pero, al mismo tiempo, la problematización que realiza proviene desde el que hace de la danza, que como disciplina, desde su configuración histórica y de transformación, apela siempre a la discusión del cuerpo y sus discursos. La danza, es una disciplina

que tiene hoy un rol en el plano educativo formal, siendo importante entonces indagar como la danza problematiza el contexto educativo. Desde ahí surge en la investigación la discusión de cuerpo y educación. Por tanto, el principal aporte de esta investigación, es el diálogo entre humanidades e investigación pedagógica, desde la problematización que realiza la danza desde los discursos del cuerpo. Desde este lugar, cabe preguntarse sobre que danza se quiere enseñar, que discursos reproduce la danza y cuál es su papel en la educación en cuanto a la enseñanza del cuerpo.

Referencias

- Ayala, M., Noreña, N., y Sanabria, M. (2015). El cuerpo: un saber pedagógico pendiente. *Revista Tesis Psicológica*, 174-188.
- Barnsley, J. (2008). El cuerpo como territorio de la rebeldía. UNEARTE.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*, s.n. .
- Fossati, y Busani. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*(1), 1-13.
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galán, G. (2009). Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica. *Historia y Grafía*(33), 167-204.
- Isla, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México, D.F.: Cenedi Danza/ INBA.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Millán, L. E. (2012). Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía desde lo corporal. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad Oriente*, 191-195.
- Palominos, S. (2016). Racismo, inmigración y políticas culturales. La subordinación racializada de las comunidades inmigrantes como principio de construcción de la identidad chilena. En M. E. Tijoux, *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (págs. 187-212). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*.
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó/ Colofón.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Schön, D. A. (2008). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Stefoni, C. (2016). La nacionalidad y el color de piel en la racialización del extranjero. Migrante como buenos trabajadores en el sector de la construcción. En M. E. Tijoux, *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (págs. 65-75). Santiago de Chile : Editorial Universitaria.

Tijoux, M. E., y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis- Revista Latinoamericana*, XIV(42), 247-275.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogota D.C.: Siglo del Hombre Editores.

Recibido: 19 de diciembre de 2022

Aceptado: 23 de diciembre de 2022