



Flujos y Rutas

Didácticas corporales:

Estrategias y dispositivos interdisciplinarios como soporte metodológico en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

por Amilcar Borges

Resumen

A partir de un breve acercamiento hacia la dimensión estética e interdisciplinaria del lenguaje, este artículo pone en evidencia las normativas epistemológicas existentes entre el lenguaje y la corporalidad en los procesos de enseñanza. Estas circunstancias relacionales y estéticas entre cuerpo y lenguaje evidencian y ponen en tensión las ideologías con las cuales se configura y contextualiza la noción de cuerpo en los procesos educativos. Desde este contexto emerge un devenir pedagógico y epistémico del cuerpo que está en continuo movimiento de afección procedimental y colaborativo. Este *devenir pedagógico del cuerpo* se sostiene en las investigaciones y didácticas corporales provenientes de los procedimientos de creación e investigación artística, donde las metodologías y estrategias docentes desplazan determinados dispositivos de normalización y regulación cuantitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para comprender que el aprendizaje y la enseñanza son experiencias corporeizadas, encuentros dialógicos, somáticos, afectivos y relacionales, son constitutivos más que descriptivos y operacionales. Por lo tanto, podríamos entender que el *devenir pedagógico del cuerpo* es un acontecimiento estético de coexistencia colaborativa, afectiva y epistémica que emerge desde la intersubjetividad de las fuerzas corporales.

Palabras clave: Corporalidad, didáctica, interdisciplinarietà, epistemología, intersubjetividad.

*No recuerdo cuando aprendí a leer, pero sí recuerdo que mis primeras lecturas fueron los tristísimos ojos de mi madre, los maravillosos parajes del sur, las secas tierras del norte, y cientos de rostros y de cuerpos averiados por una implacable pobreza*¹.

La irrupción y el acontecer del cuerpo y la corporalidad en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje son también el acontecer experiencial y epistémico del lenguaje en cuanto evento o fenómeno generador de conocimiento. A su vez, este acontecer desencadena un desborde de la objetividad, haciendo del lenguaje una oscilación constante y continua entre el sentido y el excedente de sentido, circunstancia que evidencia la dimensión relacional, perceptual e intersubjetiva del cuerpo y la corporalidad como potencia epistémica. Esta potencia es a la vez la diferenciación estética y experiencial que desdibuja, desde un continuo movimiento, los límites epistémicos entre interpretación, representación y percepción. Además, este continuo movimiento epistemológico de la corporalidad pone en evidencia y tensión la multidimensionalidad colectiva, experiencial, intersubjetiva y epistémica, tanto del lenguaje como de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El acontecer del lenguaje y la corporalidad en los procedimientos de aprendizaje no son solamente una adecuación semántica ni tampoco una convergencia de probabilidades y evaluaciones cuantitativas,

unidireccional y analógicas; en la generación de conocimiento, el lenguaje es una pulsión que se desprende desde y en relación con el acontecer experiencial e intersubjetivo tanto de la corporalidad como de la alteridad, develando así su carácter relacional, perceptual, cultural y epistémico del entorno. Desde esta perspectiva, el devenir del lenguaje es una relación espacio-temporal continuo de (re)(des)contextualización estética que devela un *sujeto-en-proceso*² que es continuamente (re) descentralizado por las interacciones estéticas y relacionales que emergen con el aparecer de la alteridad. Esta coautoría comunicacional entre el sujeto en proceso y la alteridad son a su vez la irrupción del lenguaje y de la corporalidad como un devenir pedagógico³ (Irwin, 2015) que está en continuo movimiento interactivo, procedimental y epistémico, y que requiere ser abordado por distintas perspectivas disciplinarias. Dialógicamente estos puntos de vista promueven desde la diferenciación disciplinaria, estrategias y didácticas que están en relación continua y rizomática, desplazando y/o (re) (des)configurando los territorios

1. Radrigán, Juan, *Crónicas del amor furioso*. Santiago, Chile, Ediciones Fronteras del Sur, 2004, 17.

2. Este sujeto en proceso está relacionado con las investigaciones de Semestky en torno al devenir de Gilles Deleuze. Los estudios de Semestky a la vez son algunos de los ejes teóricos con los cuales Rita L. Irwin configura sus estudios en relación a la pedagogía del devenir. Para mayor información en relación a sujeto en proceso ver en Semestky, I., Deleuze, education and becoming. Rotterdam, The Netherlands: Sense, 2006. Para un acercamiento hacia la pedagogía del devenir ver de Alejandra Orbeta, Educación Artística: propuestas, investigación y experiencias recientes. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile, 2015.

3. La Pedagogía del devenir reconoce que la enseñanza-aprendizaje está sujeta a procesos de desconstrucción de significado y relaciones que se producen a través de las formas de poder, recuperando así la dimensión política y cultural de la experiencia y de la identidad en las relaciones pedagógicas. Mayores detalles ver en: Giroux y Denzin, Norman, *Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture*. 2003.

y los modos como se genera el conocimiento disciplinario. Sin embargo, este posicionamiento y consecuente desplazamiento estético y metodológico en los modos como abordamos la investigación de la praxis educativa, requiere también una desterritorialización de las ideologías con las cuales se estructura curricularmente (Vasco, 2000) los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Investigar la “entrada en escena” del cuerpo supone aprender sobre y a través de la escritura corporeizada (sobre todo cuando se está escribiendo una autoetnografía). Pero en mi caso (como profesor que escribe una autoetnografía para repensarse como docente), también supone interrogarse sobre el lugar del(los) cuerpo(s) en la escuela. Comprender cuáles son (y han sido) los mecanismos de exclusión del(los) cuerpo(s) en nuestro sistema educativo y qué relación guardan con la invisibilización de los sujetos pedagógicos. Supone, en definitiva, explorar cuáles son las posibilidades que abren los estudios sobre performatividad para repensar ese espacio educativo como un lugar de encuentro entre sujetos (biográficos y corporeizados)⁴.

La educación y el sistema de aprendizaje en gran parte son un adiestramiento, una adecuación y una inserción psíquica al sistema de producción y evaluación de significantes, donde los ciclos, los biorritmos, los sentidos y la percepción son anulados por los criterios, hábitos, conductas y valores que perpetúan la eficiencia interpretativa, productiva, cultural y reduccionista del sistema de normalización y alfabetización corporal,

conductual y social. Se hace evidente que la sutileza de las percepciones y de los afectos corporales no se inserta en las nociones de rendimiento, ni son eficaces en una competencia sistémica, ni tampoco favorecen a la velocidad cuantitativa y capitalizada de la productividad en el aprendizaje. Las estrategias con las cuales se entregan contenido y saberes están adscritas a una velocidad economicista del aprendizaje, que al mismo tiempo agencia la configuración de un cuerpo hacia la reificación de la ideología corporal sistémica que prioriza su dimensión fisiológico y funcional, o bien, el dualismo dicotómico entre el cuerpo y la mente, entre soma y sema, delimitando y jerarquizando el conocimiento científico por sobre el conocimiento perceptual, jerarquizando los contenidos por sobre la dimensión experiencial. Desde este punto de vista, podemos observar como el tiempo y el espacio curricular son optimizados hacia lo productivo y operacional de un proyecto de contenidos disciplinarios en desmedro de las afecciones, de la intercorporalidad y de la incertidumbre epistémica que emerge de las percepciones y de la intersubjetividad. El agenciamiento y la estratificación economicista del tiempo y del espacio⁵ son ejes esenciales en este desplazamiento estratificado y anatómico de las percepciones corporales, donde el individuo con su cuerpo sin órganos es inducido a constituirse y transitar por rutas consumadas y consensuadas. Estas rutas son recorridos de (con)(de) formación y capitalización sistémica del cuerpo para la adecuación de la corporalidad desde los roles y dinámicas sociales y culturales de carácter idiopáticos y productivos. Los procedimientos de enseñanza en su gran mayoría generan una acumulación de significantes y contenidos

4. Porres, Renato, en Hernández, Hernández Fernando, *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Murcia, España. Revista *Educatio siglo XXI*, n°26, 2008. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

5. *Entiendo el espacio y el lugar como una producción relacional e ideológica que solamente se manifiestan y se contextualizan desde y en diálogo continuo con el acontecer de la corporalidad. Asimismo, las relaciones de jerarquía entre los cuerpos en los procesos educativos suceden en y desde cómo nos posicionamos en el espacio/lugar. Me refiero a la distribución y posicionamiento de los cuerpos y de los objetos en una sala de clases por ejemplo. Ver como referencia el giro espacial propuesto por Henri Lefebvre y la desterritorialización disciplinaria de la geografía propuesta por Edward Soja.*

objetuales, que requieren para su validación la abstracción, delegación y descorporeización sistemática y permisible de la inmanencia de los afectos. Esta descorporeización configura y encapsula ideológicamente al sujeto moderno en el ámbito de la individuación; es decir, el encuentro experiencial y afectivo no es validado epistémicamente haciendo con que lo experiencial y lo somático sean problemáticas de individuación que terminan marginalizadas de los procesos de aprendizaje escolar. Así, el cuerpo individualizado es también cosificado y estratificado, o sea, en los procesos educativos se establece un ideal de cuerpo que deberá ser apto para establecer su adherencia material e inmaterial en el sistema productivo. Una vez abstraída y/o desplazada la generación de conocimiento de la afección y su dimensión relacional, la corporeidad y la corporalidad, ahora individualizada, se insertan en el lenguaje como un accesorio operacional de validación y capitalización objetual fundamental de (re)producción y consumo. Hay que considerar y evidenciar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que la noción de cuerpo y su historicidad son una construcción social, cultural, económica e ideológica, como también lo es la mirada, la palabra, su enunciación y su (re)(des)configuración y su (re)(des)codificación.

Este agenciamiento o sistema de producción y nivelación de cuerpos y lenguaje, sólo son posibles de ser evidenciados, en su reificación y/o inferencias ideológicas, si posicionamos el acontecer estético relacional que sucede en y desde el aparecer de la corporalidad en cuanto lenguaje como un giro epistémico fundacional en los contextos de aprendizaje y generación de conocimiento. Además, repensar

la noción cultural de cuerpo y su historicidad podría emerger como un tópico generador⁶ que ayudaría a conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas que nos develaría y pondría en tensión el aparecer de la corporalidad como una afección mnemónica, relacional y perceptual de los elementos personales, colectivos, intersubjetivos que constituyen la experiencia cultural del aprendizaje. Por lo tanto, abstraerse de la corporalidad en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje es reducir, encapsular y abstraer lo perceptivo, lo sinestésico, lo experiencial y su intensidad estética y cultural del acontecer epistémico. Es fundamental comprender el aprendizaje y la enseñanza como experiencias corporeizadas (Hernández, 2008, 110), como encuentros dialógicos, afectivos y relacionales que son constitutivos más que descriptivos y operacionales.

Entonces, promover el desarrollo e instaurar didácticas corporales provenientes de los procedimientos de creación e investigación artística, como soporte de las metodologías y estrategias docentes, nos permitiría repensar los dispositivos de normalización, regulación y nivelación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un cierto desequilibrio en las fronteras y en los padrones de razonamiento disciplinario. Este desequilibrio es también una pulsión inter/transdisciplinaria⁷ que nos conlleva a la exploración de otras estrategias, dispositivos y espacios de constitución del conocimiento donde la corporalidad y la intersubjetividad emergen como potencia descentralizadora y epistémica. Hacer emerger el cuerpo con todos sus sentidos y sus excedentes de sentido en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje pone en tensión

6. Utilizo la noción de tópico generado de Carlos Vasco que establece que un tópico es un enunciado que plantea un desequilibrio en nuestros modelos; que, además, genera una tensión entre dos polaridades, apuntando a una zona de incertidumbre que obliga a acudir a diversas fuentes y a realizar varios pasos para abordarlo, y, si es el caso, resolverlo.

7. Lo Inter/transdisciplinario lo entiendo como una estrategia pedagógica de oscilación donde el objetivo no es constituir otras disciplinas y sí permanecer en este devenir continuo y dialógico entre disciplinas considerando y agenciando tópicos generadores que permitan el desarrollo epistémico de manera horizontal y colaborativa entre las disciplinas. Para una mayor comprensión ver en: Tamayo, Mario, *El proceso de la investigación científica*. México, Limusa, 2004. También sugiero ver los *Fundamentos de la transdisciplinareidad* de Manfred Max Neef en: http://www.max-need.cl/descargas/Max_Neef-Fundamentos_transdisciplinaria.pdf

tanto el razonamiento dicotómico como los modos de producción y validación sistémica del sujeto moderno: individualizado y encapsulado en la generación de un conocimiento unidireccional, autosuficiente y disciplinario. El aparecer del cuerpo y de su corporalidad es también un giro sistémico y epistémico que hace oscilar los modos jerárquicos con los cuales razonamos, validamos y sostenemos los modelos de relación y generación de conocimiento. Las problemáticas que emergen en los procedimientos epistémicos de enseñanza-aprendizaje ya no pueden ser resueltas ni complejizadas desde un razonar descorporeizado y que promuevan la autosuficiencia disciplinaria. La integración de las didácticas corporales conjuntamente con estrategias y habilidades docentes de carácter inter/transdisciplinario en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje es una decisión política y cultural que requiere de procesos dinámicos de integración conceptual, metodológica, procedimental y epistémica. Estos procesos se sostienen en la búsqueda continua de interacciones que promuevan, a partir de procedimientos de diversificación colaborativos, un giro en los dispositivos y estrategias con las cuales razonamos y generamos conocimiento. Según Ana María Tamayo Duque (2012), el aparecer del cuerpo y su performatividad promueven la configuración de un campo de ocurrencias para los procesos de cognición y comunicación de sistemas vivos y culturales que contribuyen a la generación directa o indirecta de un espacio privilegiado para el estudio y experimentación dialógica entre las distintas las áreas de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la metodología de proyecto⁸, las prácticas somáticas, así como las Investigaciones Basadas

en las Artes (Hernández, 2008), nos hacen reposicionar al docente como un investigador/creador/provocador que promueve dialógicamente estrategias de integración y contextualización a partir de una praxis educativa que recupere el cuerpo y sus sentidos mediante estrategias creativas, colaborativas y estéticas proveniente de la praxis artística. Es así como, y a modo de ejemplo, Judith Vidiella (2010, 173-202), con sus actos de indocencia y desterritorialización identitaria enuncia lo que ella denomina como pedagogía de contacto⁹ y nos invita a la experimentación de estrategias performáticas entendidas como prácticas reflexivas, críticas e integradoras que subrayan el papel del sujeto como constructor de conocimientos.

El cuerpo ya no es solamente una herramienta objetivizada, funcional y mecanicista; el cuerpo es también multitud, es también una pulsión estética, relacional y sinestésica de desestabilización y (de)formaciones político y culturales. Es fundamental poner en tensión y hacer oscilar la formación corporal más allá de las habilidades físicas o técnicas específicas de producción, mimesis y rendimiento. Para pensar pedagógicamente el cuerpo, en una primera instancia, es necesario establecer y entenderlo como un lugar practicado y no resuelto, es decir, como un campo de probabilidad epistémico donde interaccionan fuerzas y afecciones continuas. En definitiva, los procesos educativos son ante todo un devenir pedagógico, o sea, un acontecimiento estético, experiencial e interdisciplinario de coexistencia colaborativa, afectiva y epistémica que emerge desde la intersubjetividad e historicidad de las fuerzas (inter) corporales. 

8. La metodología de proyecto es una estrategia de enseñanza-aprendizaje implementada en la década de los '70 en la Universidad de Aalborg (Dinamarca), con la intención de vincular problemáticas específicas del ámbito académico con las exigencias del entorno sociocultural. Para mayor información ver www.en.aau.dk. Además, desde la investigación artística, la metodología de proyecto permite articular las relaciones entre práctica y teoría. Los tópicos generadores de esta metodología articulan la especificidad teórico-práctica de la disciplina, movilizándolo en una primera instancia los procedimientos metacognitivos y estimulando así la sistematización metodológica de didácticas y estrategias entre teoría y práctica artística. Lo fundamental de la aplicación de los procedimientos estratégicos de la MP es que ellos se articulan entre sí produciendo una cierta interacción, simultaneidad, dinamismo y complejidad de los temas y objetivos establecidos, generando desde la experiencia estética un proceso dialéctico que requieren la adquisición y aplicación de los conocimientos, habilidades y competencias desde una perspectiva interdisciplinaria. Para una mayor apreciación en torno a la metodología de proyecto y los tópicos generadores ver la investigación de Carlos Eduardo Vasco Uribe y Angela Bermúdez Velez, *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá, Colombia, CINEP, pp.95-120, 2000. Disponible en: http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/T_pico_generador.pdf

9. Judith Vidiella nos propone una "pedagogía de contacto", basada en las aportaciones del *contact dancexxi*, una modalidad de danza contemporánea surgida en los años 70 en los Estados Unidos, y que le sirvió no sólo como metáfora sino como metodología de acción-actuación que permite trabajar con y sobre los cuerpos (sociales, culturales, encarnados). Otras estrategias clave en sus metodologías y estrategias pedagógicas son el *performance*, en la línea que las feministas usaron especialmente en los años 70 -como una herramienta política de encarnación- y posteriormente las estrategias performáticas de comunidades *queer*, como los talleres *drag* y las *teatralizaciones de roles de género* que nos permiten re-deconstruirnos desde múltiples lugares.

Bibliografía

- **Vasco Uribe, Carlos Eduardo y Bermúdez Vélez, Ángela**, *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*. Colombia, Bogotá, CINEP, 2000.
- **Radrigán, Juan**, *Crónicas del amor furioso*. Santiago, Chile, Ediciones Fronteras del Sur, 2004.
- **Orbeta, Alejandra**, *Educación Artística: propuestas, investigación y experiencias recientes*. Santiago, Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015.
- **Tamayo, Mario**, *El proceso de la investigación científica*. México, Limusa, 2004.
- **Tamayo, Ana María**, *Cuerpo en escena: corporalidad, cultura y creación*. Publicaciones de la Universidad de Antioquia. ISBN 0124-0854, nº187, 2012. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/almamater/article/view/11734>
- **Hernández, Fernando**, *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Murcia, España, Revista Educatio siglo XXI, nº26, 2008. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- **Hernández, Fernando**, *Pensar la relación pedagógica en la Universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona. INDAGA-T – RECERCA, 2011. Disponible en: <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>.
- **Max-Neef, Manfred**, *Fundamentos de la Transdisciplinaridad*. Valdivia, Chile. Universidad Austral, 2004. Disponible en: http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Fundamentos_transdisciplinaridad.pdf
- **Damiano, Gilberto y Oliveira, Wanderley**, *Corporeidade e Educação: tecendo sentidos*. São Paulo, Brasil, Cultura Académica, 2010.
- **Porres, Alfred**, *De una relación escolar a una relación de investigación*. Barcelona, España, Universidad de Barcelona, 2011. Disponible en: http://som.esbrina.eu/jornadesjoves/docs/Alfred_Porres.pdf
- **Vidiella, Judith**, *El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: Género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades*. 2007. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3305/pr.3305.pdf
- **Vidiella, Judith**, *Escenarios y acciones para una teoría de la performance*. 2008. Disponible en: (<http://www.poliedrica.cat/files/pdf/juditvidiellaEscenariosyacciones.pdf>)
- **Semetsky, I.**, *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam, The Netherlands: Sense, 2006.
- **Lefebvre, Henri**, *La producción del espacio*. Madrid, España, Capitán Swing, 2013.
- **Benach, Nuria y Albet, Abel**, *Edward Soja: la perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Barcelona, España, Icaria, 2010.