



La construcción de la corporeidad y el género en la educación tradicional formal: repensar la educación desde los cuerpos.
Sara Victoria Carrasco Segovia. s_carrasco_s@msn.com

Resumen:

Este escrito se configura como una reflexión en torno a un hallazgo arrojado durante la primera etapa de análisis de evidencias. El trabajo de campo se realizó en una universidad estatal y pública en Chile, enmarcado bajo una investigación que busca comprender de qué manera las y los profesores de artes visuales en formación, van construyendo sus diversas corporeidades y acciones performativas a partir de los diferentes discursos y prácticas en torno al cuerpo que se utilizan dentro de su proceso formativo.

Este primer hallazgo se refiere a la lógica patriarcal y androcéntrica que sigue reproduciéndose dentro de las instituciones educativas tradicionales, propagando y reafirmando una visión de mundo que no sólo determina lo universal con lo masculino, sino también, la consiguiente silenciación del cuerpo femenino que, desde una mirada occidental, se ha definido siempre desde y a través de lo masculino. No obstante, lo fundamental de esta reflexión, es preguntarse dónde y por qué se origina este hecho, contextualizando esta realidad, histórica, política y socialmente, además, de buscar el sentido pedagógico de ésta.

Palabras clave:

Cuerpo; Corporeidad; Educación tradicional; Género; Subjetividad

1. Objetivos o propósitos:

- Dialogar en torno a los incipientes hallazgos arrojados por las evidencias, en relación a la construcción de la corporeidad y el género, a través de algunas prácticas que se están ejecutando dentro del proceso formativo de futuros profesores.
- Visibilizar el trabajo que está realizando esta institución universitaria, en torno al cuerpo y su uso, bajo el concepto de pedagogía artística.
- Evidenciar que la educación se materializa *en y a través* del cuerpo de todos los sujetos que conformamos un proceso educativo.

2. Marco teórico:

El cuerpo y sus múltiples connotaciones ha sido un tema muy tratado durante las últimas décadas por las ciencias sociales, no obstante, cuando hablamos de corporeidad, se está proponiendo una noción muy distanciada respecto a los planteamientos aristotélicos sobre el cuerpo como mera organización fisiológica y pensada desde el dualismo cuerpo/alma.

Los aportes significativos de autores como Foucault, Bourdieu, Le Breton, Turner, y Merleau-Ponty, han marcado un antes y un después con respecto a la noción de cuerpo, abordándolo desde sus implicancias en la vida social, en la relación entre los cuerpos y en la experiencia encarnada. El cuerpo es entendido como una

Organizado por:





construcción social que no viene dada en forma natural, sino que se encuentra mediada social y culturalmente por cada cada momento histórico, convirtiéndose por tanto, en un medio que participa en todas nuestras actividades, extendiéndose más allá de los límites físicos y orgánicos. Con dicha teoría social, el cuerpo pasa a concebirse como parte esencial y constitutivamente subjetiva de cada persona. Una noción social del cuerpo que, necesariamente, debe venir dada a través de la relación con otros, en un tiempo y espacio determinado. Es precisamente desde esa órbita de lo subjetivo, vivencial y experimental, de donde se desprende la noción de corporeidad que hace referencia al cuerpo desde una dimensión simbólica, permitiendo al sujeto, pasar de una categoría objetivada a una subjetivada. Es decir, la corporeidad sería entendida como el modo en que construimos nuestro proyecto corporal de manera subjetiva y personal, para poder comunicarnos y relacionarnos mediante él en diversos espacios y contextos sociales.

Mi interés como profesora se ha centrado en comprender cuál es el lugar que ocupa la educación formal chilena sobre la construcción de la corporeidad de los estudiantes, a través de las prácticas y discursos que se manejan dentro del proceso formativo. Un sistema marcado por 17 años de dictadura militar, que le heredó a la educación una impenetrable tradición de miradas positivistas, academicistas y patriarcales, ofreciendo concepciones privilegiadas y universales tanto del cuerpo como de la enseñanza. Junto con esto, no se pueden olvidar los antecedentes que determinan la educación en este país. Una educación que se encuentra en un constante estado de crisis, experimentando desde los últimos años, grandes debates, manifestaciones y movilizaciones estudiantiles que la sitúan como un elemento en tensión al no recibir respuesta frente a las diversas demandas sociales. La lógica mercantil y el excesivo lucro en la educación, han pervertido todo el sistema educativo, transformándolo en una empresa donde la formación se ha convertido en una mercancía y el sujeto en formación en un consumidor. Debido a esto, he decidido entrar al sistema universitario, que se ha caracterizado por ser segregador y por estar marcado por la mercantilización, privatización y ánimo de lucro y, porque es ahí, donde se formarán los futuros docentes de Chile.

Dentro de este escenario, escogí una institución que, desde los primeros años de democracia en Chile, ha definido su identidad universitaria a través del compromiso social con la educación pública, laica e inclusiva y, que ha defendido largamente, la igualdad de oportunidades para los sectores más desposeídos de Chile. No obstante, no es menor destacar que las autoridades “superiores” de esta institución, corresponden casi en su totalidad a hombres, desde el Rector de la universidad hasta el Director de asuntos estudiantiles. Una pirámide jerárquica constituida por siete directivos superiores, de los cuales sólo una es mujer. Por otro lado, es muy importante destacar también, que la mayor cantidad de

Organizado por:





matriculas ingresadas corresponden a mujeres inscritas en diversas especialidades pedagógicas.

Esta lógica patriarcal y androcéntrica, reproduce y reafirma, una visión de mundo que determina lo universal con lo masculino, privilegiando de este modo, la visión de un cuerpo masculino en especial sobre el cuerpo femenino que, desde una mirada occidental, se ha definido siempre *desde y a través* de lo masculino. Esto, no tan sólo ha provocado una desigualdad entre hombres y mujeres cultivadas histórica y socialmente, sino también la consiguiente silenciación del cuerpo femenino dentro de la formación de futuras docentes que ingresarán a un sistema social marcado por históricas desigualdades y prácticas discriminatorias.

3. Metodología:

La metodología de acercamiento al campo, fue un estudio de caso colectivo (Stake, 1995), de un grupo de ocho estudiantes (5 mujeres y 3 hombres) de tercer año de la carrera de pedagogía en artes visuales. Esto me ayudó a iluminar un problema y unas condiciones, que no sólo afectan a los casos seleccionados, sino que también a muchos otros profesores de arte en formación. Para esto, fue necesario identificar tanto lo común como lo particular de los casos estudiados, considerar su historia, su contexto social, cultural, político y económico, sin pretender conseguir o mantener, ningún tipo de representatividad con respecto a los casos (Vásquez y Angulo, 2003).

Las herramientas de recogida de datos fueron: el diario de campo de campo, observación directa, entrevistas (semiestructuradas y en profundidad), focus group y, recogida de documentación y tratamiento de la información registrada en documentos, programas, calendarizaciones, pautas de evaluación y material bibliográfico. Todas ellas, se enfocaron en rescatar las subjetividades y en prestar atención a las construcciones singulares de cada estudiante, con el objetivo central de buscar comprender, mediante la experiencia, qué significados se construyen y cómo.

Para el análisis de datos, estoy utilizando el método de la Grounded Theory o teoría fundamentada, que se centra en el análisis de datos y en el método comparativo constante de la información, cuya finalidad se centra en generar teoría inductiva para explicar los diferentes procesos sociales que se están estudiando (Glaser y Strauss, 1967). En este método, el proceso de recolección y análisis de datos, más la construcción de la teoría, se mantienen en estrecha relación (Strauss y Corbin, 1998). No obstante, es necesario como investigador/a, adoptar una postura sensible y creativa en las diferentes etapas que conlleva: codificación; encontrar y etiquetar categorías; comparar y analizar los datos; y entretejer la literatura durante todo el proceso como otra voz que contribuye a la reconstrucción teórica (Strauss y Corbin, 1998; McCann y Clark, 2003). Es muy importante recordar, que la realidad descubierta por la o el investigador, surge del

Organizado por:





proceso interactivo de los contextos temporales, culturales y estructurales (Charmaz, 2000).

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Estos futuros profesores de artes visuales son portadores de manifestaciones sociales, culturales y de imaginarios concretos (Freedman, 2006), donde sus cuerpos han sido hasta ahora, únicamente la apropiación de características y representaciones corporales adoptadas como simples descripciones físicas de sí mismos, presentados a través de la clásica experiencia del hacer con el cuerpo por medio de prácticas y experiencias recreativas, relacionadas con el deporte o la salud física y no con la experiencia de reflexionar o construir desde él.

A través del diálogo y reflexión constante, fueron visibilizando esa suerte de estereotipo en torno al cuerpo que han ido construyendo tanto fuera como dentro de su vida educativa formal, esclareciendo que, precisamente durante gran parte de sus años escolares, han ido construyendo los sentidos del cuerpo que agencian sus proyectos e imaginarios corporales y las múltiples acciones performáticas aprendidas y naturalizadas, bajo diversas prácticas y discursos en asignaturas como educación física, biología, religión y orientación.

A partir de aquí, las experiencias vividas fueron un punto fundamental para comenzar a reflexionar y cuestionar esta realidad educativa que hacía parte de su imaginario colectivo. El compartir experiencias, abrió la posibilidad de empezar a preguntarse el por qué de ciertas cuestiones relativas al cuerpo dentro de su educación y desde aquí surgieron muchas confluencias interesantes. Uno de los temas claves que emergieron fue la existencia de una pedagogía invisible dentro de la educación chilena, cultivada a través de diversas prácticas educativas y el llamado *currículum oculto*, reproduciendo desigualdades entre hombres y mujeres mediante aspectos tan comunes como la omisión del sujeto femenino en el lenguaje, interacciones desiguales, bromas que desvalorizan a las mujeres, atribución de mayores responsabilidades a chicos que a chicas, diferenciación de roles, etcétera. Estas conductas ocurren dentro de las instituciones educativas formales, muchas veces de manera naturalizada, otorgándole así, mayor fuerza a la reproducción, favoreciendo la discriminación y las relaciones jerárquicas.

Estos nuevos posicionamientos les permitieron construir una nueva forma de mirar los procesos y prácticas pedagógicas que están viviendo en su formación como futuros docentes de artes visuales, los modos de relacionarse corporalmente, la arquitectura, los mobiliarios que conforman los espacios físicos educativos, la malla curricular de su carrera, los contenidos y referentes que dan forma a las diversas asignaturas, relaciones de poder y prácticas de control dentro de su proceso educativo. Sin olvidar que, una sociedad y una educación patriarcal, van reproduciendo y heredando roles diferenciadores en cada uno de sus miembros. Roles asignados socialmente bajo la explicación de que la condición de ser hombre o mujer es natural, incambiable e históricamente inmutable, reafirmando que, la

Organizado por:





educación socializa a niños no sólo repitiendo estereotipos sexuales tradicionales, sino además, contribuyendo a reforzarlos mediante este curriculum oculto.

5. Resultados y/o conclusiones

La histórica separación entre cuerpo y mente, ha marcado fuertemente la disposición de la educación a “privilegiar la importancia de los factores ideológicos y los procesos de inculcación simbólica, olvidando o relegando con demasiada frecuencia el poder que incardina los cuerpos” (Varela, 1991:229), potenciando el aprendizaje intelectual y desplazando al cuerpo a un estado de silenciación mediante prácticas normativas y hegemónicas reproducidas por las instituciones educativas, estableciendo una jerarquía tradicional mediante la vida cotidiana y el proceso educativo. Evidenciar las implicaciones que generan estas prácticas dentro de la educación y, los modos de resistencias del alumnado como cuerpos que también luchan frente a éstas, pretende mostrar aquello que se ha invisibilizado o mantenido oculto, a fin de dar espacio a la voz del alumnado, aceptar y respetar las subjetividades y buscar establecer relaciones descolonizadoras dentro del proceso educativo.

Para esto necesitamos repensar la educación tradicional formal desde las actuales necesidades del alumnado como cuerpos en acción y creadores de conocimientos, comprendiendo que el cuerpo es nuestra presencia en el mundo, nuestra experiencia en primera persona y nos ayuda a relacionarnos con los otros. Tal como propone Gallo, “no hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan *en y a través* del cuerpo” (2009:232). Por tanto, la educación también se materializa *en y a través* del cuerpo de todos los sujetos que conformamos el proceso educativo.

La presencia del cuerpo en la educación, es necesaria para clarificar y concretar las múltiples posibilidades que de allí se desprenden para las prácticas educativas, entendiendo el cuerpo como una posibilidad que se adentra en la singularidad de nuestra experiencia subjetiva.

6. Bibliografía

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Gallo, L.E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35, 2, 231-242.

Organizado por:





Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

McCann, T., y Clark, E. (2003). Grounded theory in nursing research: Part 2—Critique. *Nurse Researcher*, 11, 2, 19-28. doi: 10.7748/nr2004.01.11.2.19.c5919

Stake, R. E. (1995). *The art of Case Study*. London: Sage.

Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Varela, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 229-247). Madrid: CIDE.

Vásquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Granada: Ediciones Aljibe.

Organizado por:

