



PRÁCTICAS DE REPRESIÓN Y CASTIGO CORPORAL EN UN ESCENARIO ESCOLAR:
CONSTRUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN PERFORMÁTICA
DESARROLLADA A PARTIR DE LA MEDIACIÓN CREATIVA DE UNA APROXIMACIÓN
ESTESIOLÓGICA A LAS GESTUALIDADES Y RITUALES CORPORALES DE UN
GRUPO DE ESTUDIANTES DE 2º GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE CARÁCTER OFICIAL DEL MUNICIPIO DE ENVIGADO

MARÍA NATALIA ARAMBURO PARRA

SANDRA MARÍA BETANCUR CEBALLOS

LAURA CARDONA TAMAYO

CARLOS ARTURO CORREA MADRIGAL

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
MEDELLÍN

2015

PRÁCTICAS DE REPRESIÓN Y CASTIGO CORPORAL EN UN ESCENARIO ESCOLAR:
CONSTRUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN PERFORMÁTICA
DESARROLLADA A PARTIR DE LA MEDIACIÓN CREATIVA DE UNA APROXIMACIÓN
ESTESIOLÓGICA A LAS GESTUALIDADES Y RITUALES CORPORALES DE UN
GRUPO DE ESTUDIANTES DE 2º GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE CARÁCTER OFICIAL DEL MUNICIPIO DE ENVIGADO

MARÍA NATALIA ARAMBURO PARRA
SANDRA MARÍA BETANCUR CEBALLOS
LAURA CARDONA TAMAYO
CARLOS ARTURO CORREA MADRIGAL

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Artística

Asesor

RUTH VERÓNICA MURIEL LÓPEZ

Magister en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
MEDELLÍN

2015

NOTA DE ACEPTACION

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

A las niñas, niños y adolescentes del mundo
a quienes la escuela arrebató sus cuerpos
antes de que pudieran hacerse dueños de sí
mismos.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
EPÍGRAFE.....	12
1. PRÁCTICAS DE REPRESIÓN Y CASTIGO CORPORAL EN LA ESCUELA: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
2. JUSTIFICACIÓN.....	18
3. OBJETIVOS DEL PROYECTO	19
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	19
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
4. APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.....	20
5. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	26
5.1 HACIA UNA NOCIÓN PREVIA DEL CUERPO.....	26
5.2 EL CUERPO VIVIENTE.....	28
5.3. EL CUERPO IMAGINADO.....	29
5.4. EL CUERPO AFECTADO.....	32
5.5. EL CUERPO EDUCADO.....	35
6. GESTUALIDAD Y RITUALIDAD CORPORAL.....	41
7. MARCO REFERENCIAL DEL PRODUCTO ARTÍSTICO.....	43
7.1 PRESENTACIÓN.....	43
7.2 PERFORMANCE E INTERVENCIÓN PERFORMÁTICA.....	45
7.3. REFERENTES DEL PRODUCTO ARTÍSTICO.....	49
8. EL PROCESO CREATIVO.....	57
8.1. PRODUCCIÓN-CREACIÓN: LA EXPLORACIÓN OBJETIVA.....	58

8.1.1. LA INVESTIGACIÓN PREVIA.....	58
8.1.2. LA OBSERVACIÓN CUALITATIVA.....	59
8.2. HACIA UNA HERMENÉUTICA DE LOS SENTIDOS.....	66
8.2.1. EL ESCENARIO DE EXPLORACIÓN.....	68
8.2.2. EL GRÁFICO ESTÉSICO.....	70
8.2.3. EL EJERCICIO INTERPRETATIVO.....	72
8.2.4. EL TEXTO CREATIVO.....	75
9. PRODUCCIÓN-CREACIÓN: LA EXPLORACIÓN SUBJETIVA.....	77
9.1. TALLERES DE AFECTACIÓN ESTÉSICA.....	77
9.1.1. PRIMER TALLER.....	77
9.1.2. SEGUNDO TALLER.....	79
9.2. EL EXPERTO CREADOR.....	81
10. EL DISEÑO DEL PRODUCTO ARTÍSTICO FINAL.....	83
11. LA PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO ARTÍSTICO FINAL.....	85
13. A MANERA DE CONCLUSIONES.....	87
14. BIBLIOGRAFÍA.....	89
15. ANEXOS.....	93
15.1. ENTREVISTA A LA DOCENTE SONIA ISABEL GRACIANO.....	93
15.2. ENTREVISTA AL DRAMATURGO LUIS ALBERTO SIERRA.....	106
15.3. RECORDATORIO DE INTERVENCIÓN PERFORMÁTICA.....	112
15.4. ANEXOS EN ARCHIVO ADJUNTO.....	114
15.4.1. EL AULA DE CLASE	
15.4.2. ESTESIOGRAFÍA	
16. VIDEO REGISTRO DE INTERVENCIÓN PERFORMÁTICA	

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1. Presentación del núcleo problémico para el desarrollo del proyecto creativo.....	19
Gráfico 2 – Flujograma de Investigación-Producción-Creación.....	24
Gráfico 3 – Estesiografía de afectaciones por flujo de poder.....	72
Gráfico 4 – Estesiografía de afectación por movimiento disidente	73
Gráfico 5 – Plano de intervención performática.....	86
Imagen 1. Da Vinci wallpaper.....	21
Imagen 2. La fuerza de la Percepción.....	23
Imagen 3. Renda Five Panel.....	27
Imagen 4. Sín Título.....	28
Imagen 5. Cuerpos pintados.....	29
Imagen 6. Fashion and Modern Touth.....	30
Imagen 7. La Geste.....	31
Imagen 8. Del Taller: CUERPO SENSIBLE.....	32
Imagen 9. Danza C.A.P.A. 01 – Txell Janot.....	33
Imagen 10. Página del C.E.I.P.....	35
Imagen 11. Fotograma de “Tiempos Modernos”.....	36
Imagen 12. Alumnos en una escuela de Quibdó.....	37
Imagen 13. Ilustración de “Another Brick in the Wall.....	39

Imagen 14. Marioneta.....	40
Imagen 15. Fiesta “Flower Power”.....	42
Imagen 16. Colectivo artístico “El Cuerpo habla”.....	44
Imagen 17. Performance en vivo.....	45
Imagen 18. Magis-3 - Producción performática en proceso.....	46
Imagen 19. Opposites Alone Together.....	47
Imagen 20. Performances de Artistas del Mundo.....	49
Imagen 21. Performances de Artistas de Colombia.....	51
Imagen 22. El Cuerpo Habla: De Cápi.....	53
Imagen 23. “En Vitrina” María Teresa Hincapié.....	53
Imagen 24. “Salto al Vacío” de Yves Klein.....	54
Imagen 25. “La Reencarnación de Santa Orlan” de Orlan.....	54
Imagen 26. “La muerte misma” de Marina Abramovic.....	55
Imagen 27. “Sexto Slam de Poesía Oral “Alianzas”.....	55
Imagen 28. “Joondo” Proyecto 23.....	56
Imagen 29. Presentación de la Intervención performática “Corpus Delicti”.....	57
Imagen 30. Niños de 2º grado en clase de matemáticas.....	59
Imagen 31. Niños observados en ejercicio de lectura	66
Imagen 32. El Aula de Clase.....	68
Imagen 33. Estesiografía.....	70
Imagen 34. Docente participante en taller colectivo.....	77
Imagen 35. Participante en taller colectivo.....	78
Imagen 36. Docentes artistas en Taller de autoafectación.....	79
Imagen 37. Docentes artistas en Taller de autoafectación.....	80

Imagen 38. Momento Ludens Corpus.....	85
Imagen 39. Cara 1 de recordatorio de intervención.....	112
Imagen 40. Cara 2 de recordatorio de intervención.....	113

RESUMEN

Las prácticas de la educación regular de nuestro medio, evidencian una ruptura entre Cuerpo y Conocimiento. Asumido como obstáculo epistemológico, ese cuerpo deberá aquietarse por la disciplina en la uniformidad, regularidad, simetría y pasividad, en medio de las dinámicas de poder que operan al interior del campo.

En éste contexto, el proyecto establece un objeto (*gestos y rituales corporales*) de un grupo poblacional (*niños de segundo grado*) en un escenario específico (*Institución Educativa oficial*) desde una aproximación experiencial al problema (*represión y castigo corporal*) para que un colectivo de artistas-docentes desarrolle procesos de mediación (*estésica*) como estrategia para la producción y socialización de un producto artístico, una intervención performática que valida conocimiento desde las nociones de juego y ritualidad como estrategias de construcción de sentido y evidencia las determinaciones culturales dominantes que rigen esos cuerpos en formación para reivindicar su presencia en la constitución del ser como reto de la nueva educación.

Abstract

Teaching practices in our country of proper body posture show evidence of a rupture between body and knowledge. Assuming the body as an epistemological obstacle, it should be steadied through discipline in uniformity, consistency, symmetry and passivity in establishing the power dynamics that work in the field.

In this context, the project sets up an object (gestures and body postures) of a sample group (2nd graders) on a specific stage (State Educational Institution) from an experimental approach to the problem (repression and body punishment) so that a group of artists-educators develop processes of mediation (estésica) as a strategy for producing and socializing an artistic product, an intervention that validates knowledge from the notions of play and posture as strategies to build up sense, and also puts in evidence the ruling cultural environment that govern those bodies in training, to recover their presence in the building of the human being as a challenge of the new education.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo - Sometimiento Corporal - Castigo Corporal Escolar - Estesis - Gestos - Ritual Corporal – Investigación-Creación - Performática

1 INTRODUCCIÓN

La intervención artística como herramienta de formación y transformación cultural y social, es el principio de construcción y propósito esencial del presente proyecto.

Acercarse al fenómeno del sometimiento y el castigo corporal que aún permea los procesos educativos de los ciclos básicos escolares para generar nuevas lecturas, desde acciones de percepción y afectación como estrategia de sensibilización de los agentes del campo de la educación, constituye la estrategia básica de un trabajo investigativo que trasciende lo conceptual para insertarse en la integralidad de lo humano desde lo corporal y lo afectivo-emocional como componentes fundamentales de la educación que requieren ser revaluados para responder a las condiciones del presente y el futuro.

Como producto final, la acción performática se convierte en vínculo idóneo de afectación empática de los espectadores que les permite dimensionar las condiciones, implicaciones, posibilidades y oportunidades que se juegan en el día a día del ejercicio educativo en el espacio individual y social del cuerpo que aprende.

Esperamos que esta forma alternativa de abordar hábitos culturales ligados a la educación como práctica sistémica del poder en su hegemonía sobre el cuerpo, se convierta en una nueva posibilidad de entender, sentir, valorar e intervenir aquellas situaciones que deben ser transformadas para lograr una educación realmente humana.

“Sobre el cuerpo se encuentra la huella de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto”

Foucault

1 PRÁCTICAS DE REPRESIÓN Y CASTIGO CORPORAL EN LA ESCUELA: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación en las escuelas de danza y teatro, conservatorios, academias de arte y otras escuelas profesionales de las artes es [...] de diferente naturaleza a la que generalmente tiene lugar en el mundo académico.

Henk Borgdorff

El surgimiento de la Modernidad, en su opción por la lógica racional validada en la epistemología de la ciencia, ha traído una subvaloración de las operaciones del cuerpo como productor de conocimiento: percepción, sensibilidad, emoción, afectación, sensación y movimiento, han sido apartados del mundo del saber y por ende, de la educación. En esa misma perspectiva, Artes y Educación Artística (asociadas culturalmente a la emoción) han estado marginadas en el universo epistemológico. Por eso, “el vital espíritu de la práctica artística de las academias de arte tendría que ser traicionado para poder sacar provecho de la respetabilidad y el alto status social que nuestra cultura todavía otorga al trabajo intelectual” (Borgdorff, 2010).

En las últimas décadas, la crisis del relato científico (fundamento de la posmodernidad) ha abierto una nueva condición epistemológica: “El saber científico no es todo el saber, siempre ha estado en excedencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber, que para simplificar llamaremos narrativo” (Lyotard, 1989). Adicionalmente, el planteamiento de la simplicidad¹ del pensamiento científico (Morin, 1994), ha develado otras epistemes² como posibilidades de construcción de conocimiento, donde el cuerpo empieza a recuperar su estatus de agente³ y su acción, como intervención de

¹ Según Edgar Morin, define un sistema de comprensión del mundo limitado por la lógica racional unidireccional, definido por 4 principios: Disyunción, Reducción, Abstracción y Causalidad.

² Formas de acercamiento al mundo cotidiano, colectivo y singular, que abarca también los discursos y prácticas especializadas. Se asocian a cosmogonías o visiones del mundo, enmarcadas en una cultura.

³ Desde la Teoría del Actor Red (Bruno Latour) se presenta como híbrido de relaciones y sustancias entre humanos, máquinas, lenguajes, semióticas y programaciones.

la realidad-mundo, su rol de agencia⁴. En esta panorámica, emerge lo corporal como mediación de otra comprensión y apropiación del mundo que no se limita a los términos de la razón y entroniza la integralidad de lo humano como conexión de sentido.

Allí dentro, el escenario educativo constituye un campo de conflictuaciones del poder en el que se enfrentan dos bandos: el intelecto y la experiencia sensible. El primero, vinculado al ejercicio racional y sus estándares de clasificación jerárquica, unívoca y unilineal de la información a través del método (científico) funge como ideal alcanzable pero perfectible de comprensión y dominio de la realidad por parte del sujeto cognoscente. Al segundo, asociado a condiciones limitadas pero ineludibles de la biología y la sensibilidad humanas (espacial-temporal y contextual) se le permitirá participar del proceso formativo en operaciones de sometimiento del instinto y la emoción, mediante la disciplina y el castigo, con el fin de evitar su anegación más allá de los límites de la voluntad consciente y razonable del ser dentro del campo.

Los términos **Cuerpo** (presencia biológica), **Corporeidad** (episteme social) y **Corporalidad** (imagen o representación individual), plantean desde sus definiciones un conflicto que se entreteje entre sus pulsiones, necesidades, relatos y simbolizaciones con los mandatos del poder al interior de la Escuela y, a la vez, dimensionan la condición polivalente del sujeto en el escenario social.

El cuerpo es algo que es individual y colectivamente vivido, que está socialmente representado en diferentes idiomas simbólicos y metafóricos, y que es objeto de regulación, disciplina y control por parte de procesos políticos y económicos más amplios” (Scheper-Hughes, 1997).

El cuerpo que habita el mundo de la educación, está sujeto, en primera instancia, a la voluntad (impuesta) como principio de autorregulación, entendido como consecuencia lógico-causal del sometimiento externo ejercido sobre su disposición (ergonomía), su posición (jerarquía), su movilidad (autonomía), su imagen (identidad).

⁴ En el marco de la Teoría del Actor Red, expuesta por Bruno Latour, se refiere a la acción de los sujetos/agentes en contraste con la acción de los objetos/pacientes.

Sin embargo, el ideal de tal pretensión, ha cedido su lugar al inmediatezmo facilista de las pedagogías del estímulo-respuesta (Skinner), referencia validada desde la óptica positivista. Los conflictos de poder del campo educativo se traducen entonces en la acción dominante del cuerpo adulto (auto-controlado) sobre las pulsiones por controlar de los cuerpos infantiles y adolescentes. Así, el poder de ese cuerpo adulto se establece sobre la base del control en acciones de sometimiento y castigo corporal, que operan a muchos niveles y en distintas direcciones: “Todas las modalidades existentes al ser humano (raciales, de clase, étnicas, sexuales, etc.), atraviesan el cuerpo en un mismo momento, lo que se denomina como simultaneidad de opresiones” (Butler, 2002).

Laura Hernández, (2010) propone una comprensión del cuerpo sobre dos ejes fundamentales: la imagen y el lenguaje, determinados inicialmente por la cultura como generadora de modelos (moldes) apropiados en prácticas de percepción que se median por afectaciones dotadas de significado constituidas en lenguaje. La relación cuerpo-poder se dota de connotaciones que determinan sentidos y significados en la construcción de la corporalidad desde ritualidades gestuales individuales y sociales, no sólo como vínculos de opresión sino también como mediaciones de liberación, mucho antes de emerger el lenguaje verbal.

El lenguaje hegemónico del cuerpo adulto edifica carcasas eficientes de corporeidad que se ajustan a la demanda de la norma, pero a la vez, propicia y estimula la construcción de códigos clandestinos de reversión, subversión y perversión del orden corporal establecido que constituyen el objeto de la disciplina, en la dialéctica de un círculo que define los roles del docente y el maestro dentro de la escuela tradicional.

Así, la multidireccionalidad de la experiencia corporal es el punto de partida problemático del proyecto en cuanto objeto de vivencias del universo de la pedagogía pero también es el recurso temático y metodológico de la creación artística. Eso significa que el

problema de investigación deberá ser comprendido en términos de complejidad⁵ por su dimensión dual de *objeto de investigación-objeto de creación*.

La interacción con la mediación sónica y simbólica del cuerpo escolar como objeto problemático permitirá establecer conexiones de empatía desde lo estésico-corporal en la constitución de redes de inter-subjetividad como propiciación de condiciones para la construcción de formas alternativas de conocimiento, mediadas artísticamente, en términos de lo que hoy se denomina *investigación-creación*.

En este contexto, las divergencias epistemológicas que operan en el campo educativo, (*intelectualidad-sensibilidad*) emergen también dentro de los procesos de creación artística, que construirán el producto final de este proyecto.

Hay que precisar, entonces, el componente *objeto de investigación* en su dualidad funcional y experiencial. Borgdorff (2010) nos ofrece un primer acercamiento a la pregunta cuando define el origen de la investigación para el arte:

El tema es si este tipo de investigación se distingue de otra investigación por la naturaleza del objeto de su investigación (una cuestión ontológica), por el conocimiento que contiene (una cuestión epistemológica) y por los métodos de trabajo apropiados (una cuestión metodológica).

Desde esta mirada, el proyecto se define de manera alternativa, incluso frente a la formulación del problema y propone un acercamiento metodológico de tipo estésico para red denominarlo *objeto de creación* en cuanto componente problemático específico del sistema de conocimiento establecido como proyecto creativo. Así, el modo como se aborda el problema no constituye simplemente una variable metodológica sino el eje de problematización de la situación porque determina alternativas epistemológicas de comprensión e interpretación del fenómeno en su dualidad funcional como objeto de conocimiento (*investigación-creación*). El objeto-materia (evidencia o expresión de la problemática-objeto) traducido en los cuerpos (objeto de observación), se convierte en vehículo expreso de creación en el producto performático.

⁵ Sistema de conocimiento expuesto por Edgar Morin que se construye desde la heterogeneidad, la interacción, el azar y el contexto para dar cuenta de las múltiples condiciones de interpretación y relación con la realidad.

La acción performática⁶ no es otra cosa que una problematización problematizadora del cuerpo problematizado, acción presente de la experiencia histórica, evidencia de la experiencia encubierta, posibilidad cercana de la condición remota.

El sujeto habita un cuerpo y, más allá de una anatomía, se hace uno desde el trazo simbólico que no enuncia y lo inscribe, amparado en un nombre que anticipa una pretendida identidad, envuelto en multiformes identificaciones. El cuerpo es borde, envoltura del sujeto en cuanto vacío, que halla su soporte en el significante (Castro, 2002).

Una comprensión estructural del problema establece la relación sistémica que identifica *objeto de investigación* con *objeto de creación*, en tanto imbricación dialógica⁷ esencial de su constitución. En otras palabras, la auscultación, exploración, observación e incluso medición del hecho-objeto (sometimiento y castigo corporal), no pueden desligarse de los procesos internos y subjetivos de afectación que determinan la acción del investigador como artista creador.

Así, las posibilidades de sentido de los matices y particularidades que el fenómeno adquiere en la subjetividad, constituyen, (en oposición al principio de abstracción del método científico) su herramienta concreta, material de provisión estética para la producción artística, conexión empática con las subjetividades expectantes del producto artístico en lo que se denomina *experiencia estética*. Hecha esta claridad, se procede a la formulación del problema, en los siguientes términos:

*Prácticas de represión y castigo corporal en un escenario escolar:
Construcción y presentación de una intervención performática desarrollada a
partir de la mediación creativa de una aproximación estesiológica a las
gestualidades y rituales corporales de un grupo de estudiantes de 2º grado de
una institución educativa de carácter oficial del municipio de envigado*

⁶ Se da a través de actos de transferencia que comunican saberes sociales, memorias y sentidos de identidad mediante acciones reiteradas en un espacio público con una mediación estética.

⁷ A diferencia del pensamiento científico que fragmenta los términos y acciones de realidad para interpretarlos, en el pensamiento estético se entretajan acciones investigativas y creativas en un todo sistémico que converge en el producto artístico.

2 JUSTIFICACIÓN

Hoy como nunca, es necesario volver sobre el *cuerpo* como condición de posibilidad en la construcción de conocimiento: retomar sus potencialidades biológicas y estéticas, atender a sus procesos de identificación y constitución individual y social, reconocer sus restricciones y limitantes en contexto, explorar sus vivencias y memorias y posibilitar su reconocimiento y conocimiento como oportunidades efectivas de formación del sujeto integral e integrado por el cual propende la educación.

Percibir, sentir, afectarse, emocionarse, conmocionarse, contorsionarse, implosionar, explotar, experimentar, se dimensionan como condiciones de interacción de sentidos para la constitución de la *real-idad* desde una *ideal-idad* de imaginarios flexibles y cambiantes que favorecen la creatividad, facilitan la concertación, propician la renovación y promueven el crecimiento personal, en las diferentes etapas de la vida.

La necesidad de un reconocimiento de la corporeidad como modo de apropiación-construcción de la *vivencialidad* en cuanto sustituto de la *realidad* y, en el marco de la cultura, como estructura simbolizante del pensamiento, constituye la justificación de este proyecto de *investigación-creación*, en la ruta de los desplazamientos de sentido que se dan al interior de los procesos educativos, en un acercamiento a las construcciones de corporalidad que operan al interior de su conflicto con el conocimiento.

Identificar en la gestualidad corporal de sus actores, algunas condiciones y sentidos determinantes de los procesos de constitución corporal y orientarlos a la creación artística para permitir la puesta en escena de un artefacto performático en un contexto de estéticas de la cotidianidad, define el recorrido del presente proyecto como respuesta a una necesidad de la cultura por devolver al cuerpo el estatus de humanidad que la ascesis medieval y el racionalismo moderno, le arrebataron sin consideración. Se pretende, entonces, hacer visible el conflicto desde la aplicación de algunas herramientas de intervención estética de las gestualidades que emergen en ambientes educativos convencionales, a partir de un caso referencial, sobre una temática: *la represión y el castigo corporal*, con el fin de dar paso a la producción de una creación performática como vehículo y objeto de consciencia de la vigencia de esta problemática.

3 OBJETIVOS DEL PROYECTO

3.1 OBJETIVO GENERAL

Sensibilizar respecto a la vigencia de prácticas de represión y castigo corporal en el escenario de la educación regular, a través de una intervención performática desarrollada desde la mediación creativa de una aproximación estesiológica a gestualidades y rituales corporales de un grupo de niños y niñas de segundo grado de una Institución Educativa de carácter oficial.

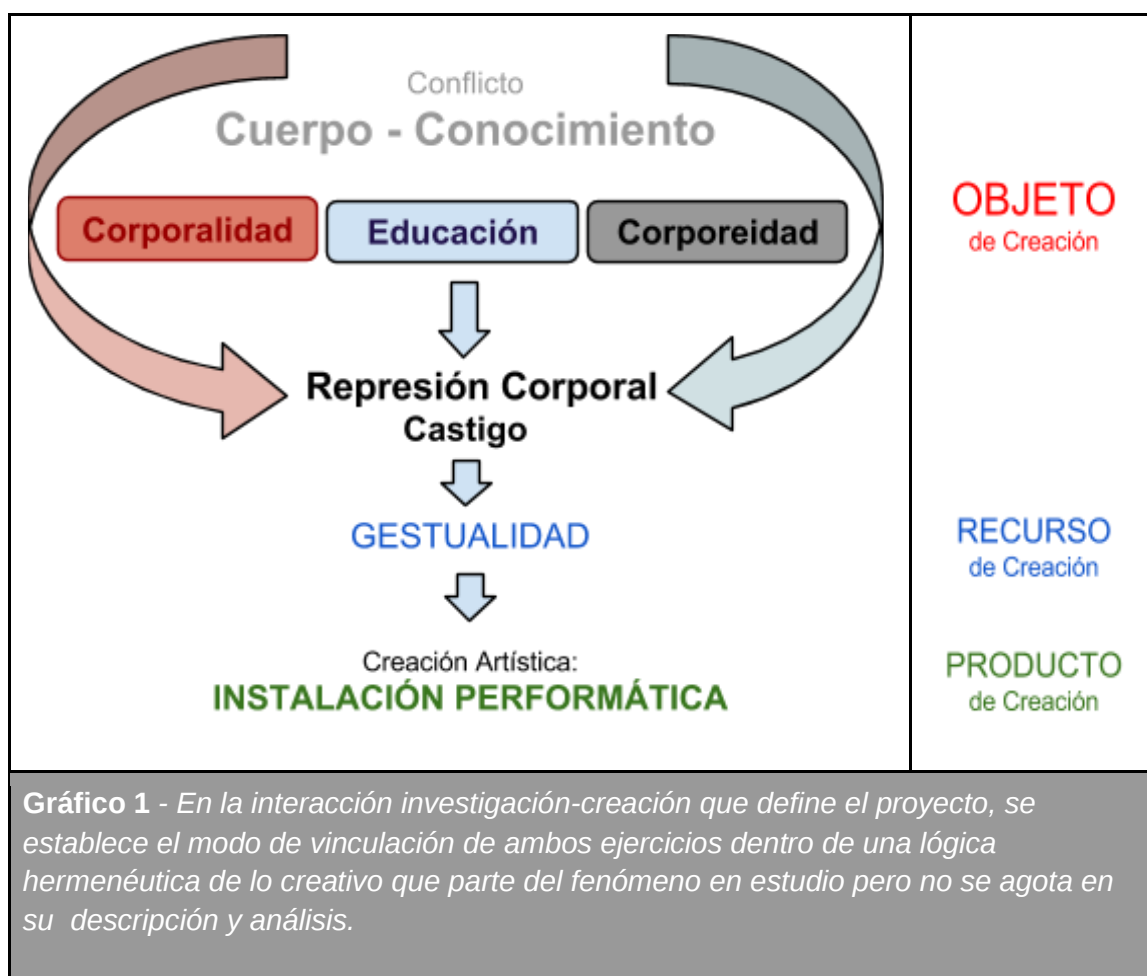
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Documentar el contexto histórico general de la corporalidad en la educación pública, a partir de la identificación de algunas de sus condiciones de posibilidad, expresiones y mutaciones en el contexto colombiano.
- Identificar gestualidades y rituales corporales, propios del escenario escolar elegido para el proyecto, que evidencian prácticas de represión y castigo corporal.
- Mediar creativamente dichas gestualidades y rituales corporales a través de procesos dirigidos de percepción y afectación desarrollados por los artistas creadores como estrategia para el diseño de una intervención performática.
- Presentar la intervención performática construida como evidencia de la problemática.

4. APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Una metodología que aborde *investigación* y *creación* de manera sistémica, requiere ubicar los elementos, términos y relaciones que constituyen el problema y su devenir desde la *hermenéutica* como estrategia para la creación. Así, es posible trazar una ruta que integre ambas acciones en una sola dinámica para el proyecto.

Presentación del núcleo problémico para el desarrollo del proyecto creativo



A partir del conflicto (*Cuerpo-Conocimiento*) planteado inicialmente, se identifican relaciones de sometimiento en términos de *represión* y *castigo corporal* que operan en la confluencia de *Corporalidad* y *Corporeidad*, en la mediación educativa que se da en un escenario escolar específico establecido como campo de investigación. Este complexus de relaciones y sentidos del conflicto y sus componentes, se convierte en

objeto de *interpretación-creación* a partir del acercamiento a gestualidades cotidianas constituidas en material de transferencia de percepciones y afectaciones, recurso fundamental de creación de la propuesta artística de carácter performático definida como producto final.

La panorámica conceptual y procedimental precisa una estrategia metodológica de interacciones direccionadas, intencionadas y programadas de la *investigación* y la *creación* (como procesos constituyentes) en un entramado de acciones polisémicas que se definen como *investigación-creación* (en un sólo término), que fluctúan en territorios complementarios pero divergentes del pensamiento y propician el tránsito del ejercicio rigurosamente racional de lo investigativo a unas prácticas multidimensionales del hacer artístico, rigurosamente afectacionales, en flujos de sentido que median para la construcción del producto como apropiaciones cualitativas, interpretativas y creativas del objeto, identificado en el ámbito investigativo como *el problema*.

La relación epistémica establecida entre el investigador artista y el objeto de *investigación-creación* se determina desde operaciones de sentido de lo creativo que asimilan las posibilidades de representación del objeto (de origen subjetivo) con el objeto mismo, estableciendo sus principios de interpretación desde la subjetividad afectada por la percepción y la afectación en los mismos niveles de valor que se asignan a la conceptualización racional.



Imagen 1
Título: Da Vinci wallpaper
Autor: [starfruit89](#)
Año: 2009
Recuperado de:
http://fc04.deviantart.net/fs45/1/2009/058/0/8/Da_Vinci_Wallpaper_by_starfruit89.jpg

Eso significa que la metodología determina esquemas alternativos de pensamiento que exigen lecturas de carácter polisémico apartadas de la concepción tradicional del método científico y su visión de causalidad lineal.

En la comprensión del objeto-realidad de intervención, sujeto y objeto se identifican en las representaciones que

el primero hace del segundo como proyecciones de su propia representación, mediación empática de afectación estética compartida que le da objeto a un producto o intervención artística.

El trabajo de campo, la recolección de la información a través de unas herramientas predeterminadas y su análisis e interpretación desde lógicas racionales encausadas a la abstracción y la síntesis, aporte que se hace al conocimiento desde el ejercicio discursivo de la investigación, se reinterpretan y amplían para la *investigación-creación* como posibilidades de sentido fluctuantes, polívocas, policrónicas y particularizables de valoraciones subjetivadas de carácter perceptual o afectacional, semejantes a lo que la investigación cualitativa denomina *experiencias significativas*, aunque en un rango más prolijo, pues constituyen su “discurso” de aportación al conocimiento de lo creativo, expresado en movimientos de sentido, es decir, *experiencia estética*.

Los criterios de análisis, aplicados en la investigación desde el rigor de lo racional y verificable, mutan para la metodología del proyecto hacia unidades de sentido estésico o estético que se definen en particularidades de afectación por lo cual, no están sujetas a principios de ordenamiento causal, sino a pulsiones de percepción y afecto.

Por su parte, el producto (discursivo) de investigación, se desborda en el ámbito de la *investigación-creación*, como producto simbólico que trasciende la comunicación de ideas porque permite participar de las fluctuaciones de percepción, afectación, e incluso de conceptualización, asociadas a la vivencia estética como experiencia totalizante de subjetividad en la representación del objeto de creación, es decir, la performance del *problema de investigación* u *objeto de creación*.

El estudio de caso, estrategia concreta de acercamiento y relación con actores y actantes del problema, no constituye en sí mismo un referente abstractivo para la interpretación del conflicto sino una oportunidad de identificar particularidades de afectación relevantes en la percepción de los investigadores-artistas como proponentes del producto. Así, las situaciones que en el campo se producen, están cargadas de interacciones simbólicas, ritos, actividades y prácticas que aluden a posturas afines, sinonimias que en algunos casos se diferencian también de los estereotipos y las actividades que se exhiben y se circunscriben en ciertas normas existentes de acuerdo al contexto. Tales interacciones de gestualidad cotidiana

El cuerpo en su despliegue ritual escolar es objeto de las Prácticas Pedagógicas Corporales; estas constituyen el eje por medio del cual el proyecto de la escolarización se hace factible. En ellas, o desde ellas se despliega y consolida un estado de subjetivación que se hace posible a través de aquellos dispositivos corporales (feminización, masculinización, patriotismo, religiosidad, etc.) que tales prácticas impulsan.

[illegible]

24

la materia prima de la subjetividad y ocurre tanto en los órganos del cuerpo así llamados, como en el sentido mental o significado.” Esta dinámica de construcción de realidad corporal, fundamenta la propuesta metodológica de *investigación-creación* para la construcción (esta vez metafórica) del producto artístico final como evidencia viviente del problema abordado en el proyecto.

La Producción Artística en la Ruta Metodológica

El producto final de intervención performática definido para el proyecto exige además, una estrategia intencionada, ordenada, clara y rigurosa de producción que posibilite su desarrollo. A continuación, se presenta un diagrama que establece las dinámicas de fluctuación y agenciamiento del proceso de producción artística desde la fase investigativa inicial hasta la presentación al público del producto final.



Gráfico 2 – Flujograma de Investigación-Producción-Creación

Finalmente, la acción investigativa como proceso intrínseco de creación y producción artísticas, posibilita unas dinámicas fluctuantes y complejas a partir de las cuales, es posible, inicialmente, delimitar unas etapas básicas para el desarrollo del proyecto, así:

Investigación

- Diseño de Cronograma y anteproyecto: planeación de procesos de documentación, observación e intervención.
- Construcción del marco conceptual, teórico y referencial de creación: rastreo documental
- Diseño de herramientas de recolección de la información: protocolo de entrevistas, guías de observación objetiva y subjetiva, talleres de percepción, talleres de afectación, estesiografías. incluir en cuadro
- Trabajo de campo: aplicación de las herramientas de recolección de la información en el escenario educativo definido para el proyecto.

Producción artística:

- Sistematización de la información: interpretación de flujos estésicos vinculados a experiencias significativas; exploración creativa para la identificación experiencial de imágenes referenciales
- Exploración objetiva y subjetiva de medios y recursos materiales y simbólicos: experimentación creativa para el diseño del producto artístico.
- Experimentación creativa para la construcción de un primer esbozo de intervención performática: montaje del producto artístico
- Socialización del producto (exposición del artefacto performático)

5. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

5.1. HACIA UNA NOCIÓN PREVIA DEL CUERPO

Se cree que es posible pensar el cuerpo en la escuela, desde la perspectiva “costal de órganos, músculos y huesos...”, al ignorar al cuerpo como construcción histórica, social y cultural.

William Moreno Gómez (U de A)

Abordar el cuerpo, precisa un acercamiento inicial a múltiples condiciones de posibilidad de su devenir, no sólo en la historia sino también en la diversidad de los saberes y especialmente, en la experiencialidad de las culturas. Para el caso de Occidente, cuerpo - templo⁸, cuerpo - organismo⁹, cuerpo - discurso¹⁰, cuerpo - signo¹¹, cuerpo - constructo¹² o cuerpo - herramienta¹³, constituyen algunas de las opciones múltiples, complejas, extensas y polivalentes de acercamiento al problema-objeto de este proyecto. Por eso, hay que acercarse desde otras perspectivas para trascender su visión objetiva estable (categoría) para dimensionar y resignificar su presencia subjetiva pulsante (sistema) en un contexto definible en términos de *hábitus*: “*sistema de disposiciones duraderas y transponedoras*” (Bourdieu, 2007), elaboración y constructo inter e intra subjetivo, en cuanto se desenvuelve en el mundo social.

⁸ ¿O ignoráis que vuestro cuerpo es templo del Espíritu Santo, el cual está en vosotros, el cual tenéis de Dios, y que no sois vuestros? (1 Cor 6:19)

⁹ En la habitación impregnada de vinagre en la que disecábamos, ese muerto había dejado de ser el hijo o el amigo para convertirse sólo en un bello ejemplo de la máquina humana” (M. Yourcenar en *L'oeuvre au noir*)

¹⁰ El discurso sobre el cuerpo se caracteriza de esta manera por la postulación de dos momentos simultáneos: la anulación del sujeto (invalidación de la consciencia, fracaso del proceso de centralización) y la irrupción de la multiplicidad del cuerpo (L. Puertas en *La Evolución del pensamiento y la Obra de Friedrich Nietzsche: Proyecto Utópico, Ascetismo y Simbolismo en la Configuración del Discurso Nietzscheano. El Discurso Sobre el Cuerpo*).

¹¹ Merleau-Ponty propone una comprensión de los cuerpos como hablantes y hablados, transmisores y receptores, activos y actuados, en un juego de interrelación que se da tanto consigo mismo como con el otro (N. Crossley en Merleau-Ponty, *the elusive body and carnal sociology*).

¹² No se puede interpretar al cuerpo sin tener en cuenta la interacción entre la materialidad y las construcciones simbólicas que lo llenan de significado (L. Hernández citando a Douglas en *Formas de portar el cuerpo, un constructo social y contextual*).

¹³ Ahora, para trabajar productivamente ya no es necesario tener una intervención manual directa en el trabajo; basta con ser órgano del obrero colectivo, con ejecutar una cualquiera de sus funciones desdobladas (K. Marx en *El Capital*).

De esta manera, se trasciende la concepción universalista, esencialista, estática y ahistórica del *cuerpo* para construir una definición amplia, expresada como *Corporeidad*, entramado de pulsiones activas, fluctuantes, interactivas e intra-actuales que se constituye en relaciones simbólicas de poder con otras corporeidades dentro de un contexto sistémico, establecido como escenario de posibilidades.

Al interior, en la consciencia del sujeto corporal ocurre un proceso que trasciende la pura representación-imagen del cuerpo-objeto: fenomenológicamente, emerge la experimentación de movimientos, percepciones y afectaciones en la construcción de *Corporalidad*, representación experiencial propia: “es una pura experiencia del existir mismo [porque] es la presencia del cuerpo la que concede al existir su carácter de realidad, su espacialidad y su temporalidad”. (López-Ibor, J. & Aliño, 1974)

Así, lo corporal humano se entreteje de manera sistémica en un entramado no exento de entropías que se polariza y se desplaza, se centra y se dispersa, en pulsiones de diversas procedencias (internas y externas) que lo definen y constituyen como vivencia. *Cuerpo* (fisiológico), *Corporeidad* (socio-cultural) y *Corporalidad* (experiencial) conjugan dimensiones alternas que se imbrican en la red de sus representaciones simbólicas.

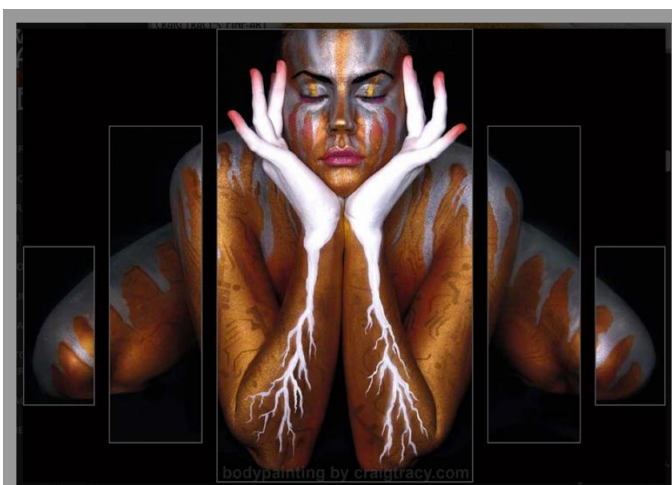


Imagen 3

Título: Renda Five Panel

Año: 2015

Autor: Craig Tracy

Recuperado de <http://craigtracy.com/?project=gallery-design>

A partir de allí, lo corporal se establece como objeto problematizador y objeto de creación (vital) del presente proyecto, en cuanto motivo, principio y recurso de exploración, experimentación, conocimiento y re-creación para la producción de la intervención performática que se ha definido como su producto final.

5.2. EL CUERPO VIVIENTE

Explicaré aquí en pocas palabras la manera como está compuesta la máquina de nuestro cuerpo. No hay nadie ya que no sepa que hay en nosotros un corazón, un cerebro, un estómago, músculos, nervios, arterias, venas y cosas semejantes.

Descartes

El surgimiento de la medicina, en el nacimiento de la Modernidad, establece una visión *natural* del cuerpo que lo extirpa de la historia, visión que se simboliza a través de la anatomía y la fisiología. El encuentro con el pensamiento mecanicista de Descartes, lleva luego a considerar al cuerpo como una forma esencialmente mecánica. (Turner, 1989; Le Breton, 1995).

El ser humano es desagregado del cosmos al explicar en el cuerpo mismo el principio de su ordenamiento; de los otros seres humanos, al pasar de un cuerpo comunitario (simbolizado en el Carnaval Popular Medieval) al cuerpo individual del sujeto; y de sí mismo, al escindir su consciencia, de su naturaleza corporal.

Retomando la expresión de Durkheim, el cuerpo deviene en “factor de individuación”. Es, por lo tanto, blanco de intervención específica. Arribamos, de esta forma, a una bifurcación: el cuerpo despreciado por la cultura erudita representa un residuo inalienable e inaprehensible; pero, a la vez, es apropiado como objeto de saber experto por la biomedicina, la cual erige su prestigio en torno a una especialización cada vez mayor sobre él. (Morales, 2010)

El cuerpo mecánico se constituye en objeto de conocimiento científico y se explica y aborda desde una perspectiva mecanicista que debe atenderse, cuidarse, cultivarse y desarrollarse desde la óptica de la actividad como principio natural de su constitución mecánica.



Imagen 4

Título: No disponible

Autor: Gesine: No disponible

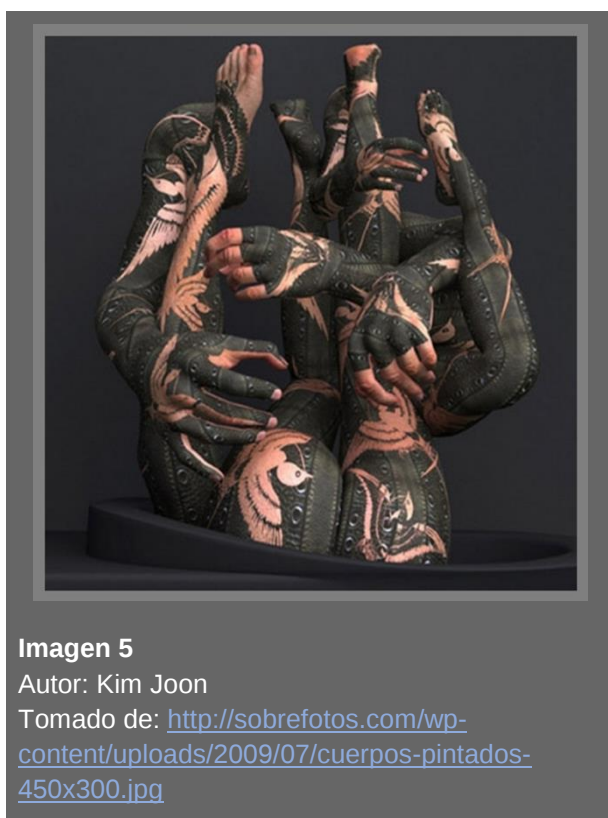
Recuperado de: <http://www.gesine-marwedel.de/galerie/>

5.3. EL CUERPO IMAGINADO

El cuerpo humano es de una riqueza excepcional puesto que es enriquecido por todo lo que el universo posee, el universo parece reagruparse en el cuerpo humano, en toda su múltiple diversidad.

M. Bajtin

Frente al cuerpo biológico, escindido de la consciencia y la estesis del sujeto en la Modernidad, se desarrollan una multitud de representaciones del mismo que se cruzan, adhieren, oponen, completan, subvierten o pervierten su visión y construyen un horizonte amplio de posibilidades en el cuerpo imaginado (cuerpo-etiqueta).



La representación coherente del cuerpo organizado y sus partes por la vivencia corporal (percepción del propio cuerpo, acción y pensamiento), precisa de un refinamiento de esa percepción que puede ser reforzada mediante el lenguaje, lo que permite tomar distancia con relación a la percepción, factor determinante para el acceso a la representación mental. (Lisowska & Otros. 2009)

El proceso requiere inicialmente de la percepción de las propias vivencias corporales (sensaciones) clasificadas y jerarquizadas mediante filtros de valoración

(afectaciones) establecidos por la cultura. A través de la exploración consciente del cuerpo en el espacio (intervenciones), se adquiere una praxis que permite sentir el cuerpo como mediador en su relación con el deseo (voluntad), para establecer una representación intencionada de la propia experiencia que entra en relación con el entorno material y social, como representación de su estar en el mundo, que

“promueve la transferencia de adaptación de la acción en nuevos contextos y el desarrollo de mayor eficacia en la ejecución de la misma” (Lisowska & Otros, 2009)



Cada contexto social crea su estilo de vida, jerarquía de valores, pautas de comportamiento diferente y propias patologías. Los trastornos narcisistas se presentan como un malestar, un sentimiento de vacío interior, que hace que el individuo no se ame sino que ame una imagen que se confunde con el sujeto real.

Imagen N° 6

Recuperada de: <http://www.knowledgeidea.com/wp-content/uploads/2014/09/Fashion-And-Modern-Youth.jpg>

En el proceso de construcción de tal imagen, se apropian variables de sentido en las que las modificaciones se entienden como variaciones del objeto y no de la acción, representada en la intención. El sujeto establece sus proyecciones, relaciones entre objetos, clasificaciones y transferencias de significación y, en ese momento, la imagen adquiere valor en cuanto posibilidad de representación en un contexto. “Si se cambia el contexto, cambia la imagen mental” (Lisowska & Otros, 2009). El cuerpo-objeto se apropia como instrumento de poder e intervención; corporalidad y corporeidad, como posibilidades de relación del mundo interior y de los otros, mediada por funciones simbólicas que establecen valores éticos, estéticos, políticos.

La mediación del lenguaje y otras estructuras de sentido de tipo iconográfico que constituyen las representaciones del mundo propias de la cultura, establecen la comprensión del ser (cuerpo-corporalidad) con el mundo (corporeidad) mediante la categorización de la construcción simbólica, como devenir de experiencias constantes que definen tendencias más o menos estables, apropiables, de posibilidad de relación con el interior y el exterior, que permitan asociar la diversidad y complejidad de lo vivido en conjuntos de experiencias clasificables desde su valor afectacional.

Las experiencias corporales se convierten en mediaciones culturales cuando se vinculan corporalmente en la ritualidad: lenguajes, gestos, emociones, movimientos, percepciones, interacción con el espacio y el tiempo, representaciones simbólicas y demás constructos sociales se ritualizan como representación universalmente válida para una cultura, de sus relaciones específicas de sentido con el mundo desde la simbolización primordial de lo corporal.



Imagen N° 7

“Le Geste” en imágenes 2012. Recuperada de:
http://4.bp.blogspot.com/-JHQtBoiw2U8/Uh4UHMVZvfi/AAAAAAAAAAjE/N5OYTefTk/s1600/_MG_1285.jpg

Así se confirma y se completa al propio tiempo la idea de Merleau Ponty de que nuestro cuerpo es "la simbólica general del mundo", porque el cuerpo no sólo [...] recapitula en todas sus partes las significaciones de las cosas y de los seres que percibe y sobre los cuales obra, sino además porque el cuerpo está en el origen de todos los otros símbolos. (Bernard, 1985)

En este universo de codificaciones entretejidas en relaciones de sentido (el cuerpo en su propia vivencia mediada por la cultura) se define la construcción de lo estético como estrategia de valoración social, desde el poder, de las relaciones primarias de percepción y afectación que se ejercen en la vida cotidiana y determinan nexos de significación de la propia imagen, su representatividad, su experimentación, su acción. En términos más sencillos, esto equivale a decir que la imagen que podamos tener de nuestro cuerpo no puede ser ni el calco de nuestra estructura anatómica y fisiológica, ni el reflejo de los hábitos que nos inculcó la sociedad, sino que es aquello que proyecta nuestro deseo, el cual, si bien surge de la vida, de la sexualidad, está por otro lado limitado y definido por las significaciones y los valores sociales impuestos por las instituciones. Podría afirmarse 'en este sentido que el cuerpo es el símbolo de que se vale una sociedad para hablar de sus fantasmas. (Bernard, 1985)

5.4. EL CUERPO AFECTADO

Sentir, presentir desde los músculos y huesos los amplios y múltiples escenarios que marcan pauta a todo lo que acontece en la experiencia vital: piel que respira, transpira y muta... pensamientos, sentimientos... cuerpos que se auto-imitan, se entrelazan, se expanden en busca de matices, texturas, olores, variables de emociones, dolores y placeres.



Imagen N°: 8

Del Taller:

CUERPO SENSIBLE (en Valencia-España)

Disponible en:

<https://ciaalvarofrutos.files.wordpress.com/2014/12/la-foto-3-copia-2.jpg>

El cuerpo, metáfora poética de la propia relación con el mundo, se impresiona en la prosaica cotidiana de sus sensibilidades como matriz que explosiona, que enuncia, interpreta y emana sus traducciones de realidad. Así, modela la emoción, moldea la percepción, da paso y continuidad a la sensación. Este cuerpo se nutre y se contagia de modos particulares de ver y sentir el mundo y la vida, persuade, comunica, empatiza, sensibiliza con sus gestos, debate en su juicio experiencial los conceptos y entroniza su estesis como reflexión-conexión de la propia imagen.

Así, el cuerpo se percibe entero, sin divisiones, sin órganos, en “consciencia de uno” para atender a condiciones de posibilidad de afectación de su entorno y experiencia; utiliza extensiones para intervenir sus impresiones; genera, remueve, convence, escinde sus lenguajes-objeto en la producción de efectos, como artífices de saturación o vacío, a los que asigna un valor, retención o expulsión de energía, materia, tiempo.

El cuerpo sin órganos se opone menos a los órganos que a esa organización de los órganos que se llama organismo. Es un cuerpo intenso, intensivo. Está recorrido por una onda que traza en el cuerpo niveles o umbrales según la variación de su amplitud. Así pues, el cuerpo no tiene órganos, pero sí umbrales o niveles. (Deleuze, 2002)

Estas condiciones del vivir en el sentir(se), entretejen múltiples corporalidades e identidades y distribuyen coherencias imaginarias de ser que se traducen en discursos de su propia historia como sustituto de su propia vida. La experimentación cotidiana se diluye en las categorías de sus afectaciones relevantes y sus posibilidades de sensación se reducen significativamente para dar paso a la narrativa lineal de sus anécdotas.

El cuerpo experimenta y representa su prosaica; padece y goza sus estesis pre-establecidas y se sujeta a unos hábitos de valoración de emociones y perceptos; su diálogo vivo se pervierte en una retórica coartada por las narrativas de la cultura: se traduce y significa en los mapas mentales determinados de la corporeidad social.

La representación-imagen del sujeto corpóreo sustituye ahora la sensación-percepción del cuerpo biológico y en esa dinámica emerge la afectación como cuota de valor de los acontecimientos dotados de sentido que se clasifican en una jerarquía polivalente de experiencias de vida, vinculada a unas lógicas de representación de la cultura: “Fenómenos contemporáneos como el sedentarismo, la obesidad, la anorexia y la bulimia, tienen sus conexiones con el uso, concepto e imagen del cuerpo, de sus formas, funciones y acciones” (Mineducación, 2010).

A pesar de eso, el cuerpo elaborará sus propias memorias como estructuras que filtran experiencias y las traducen en narrativas constituyentes de la identidad particular de sujeto; la cultura (ideal de corporeidad) sobrepondrá su constructo lógico-lineal (racional), como proceso de desarrollo evolutivo, y el cuerpo afectado quedará sepultado en los laberintos polimórficos de lo inconsciente.



Imagen N° 9

Título: Danza C.A.P.A 0.1.-Txell Janot

Autor: EDDC.NET

Año: 2010

Recuperado de:

<http://www.eldigitaldecanarias.net/imprimir37429.php>

A través de la confusión de la sensorialidad y de la imaginación del hombre, la razón se abre camino, disipa los equívocos, impone su verdad abstracta enfrentada a las evidencias sensibles. Acceder a la verdad consiste en despojar a las significaciones de las marcas corporales o imaginativas” (Breton, 2002)

Aún así, en la lógica de la afectación, el cuerpo no puede ser reducido a la simplicidad de historicidades secuenciales. La posibilidad de impresionarse siempre intensamente, se establece desde otras lógicas dispersas (pulsantes) que no precisan de la conexión del relato para adquirir sentido. Ello explica, por ejemplo, las irracionales conductas que se asocian al deseo, sus transgresiones y divergencias, imprecisiones en el discurso y velaciones a la consciencia.

En medio de una cultura que aspira a la negación de su existencia, aún en la exaltación de idealidades estéticas asimiladas a estereotipos que propician la estandarización de cierta imagen corporal como única posibilidad válida de presencialidad social, el cuerpo afectado encontrará en la imprecisión de sus propias narrativas inconexas, oportunidades de emancipación que se traducirán en acciones, movimientos, gestualidades y ritualidades (evidentes y clandestinas) que harán posible su estancia en los escenarios de la vida.

Toda expresión humana está mediada por el cuerpo: asociada a la comunicación por gestos y acciones controladas, o por la integración de la palabra, el sonido y el movimiento. Dicha comunicación se realiza a través de los lenguajes expresivos, que son el medio y el canal de los procesos de creación (Mineducación, 2010).

5.5. EL CUERPO EDUCADO

Uno de los primeros y nada desdeñables logros de la escuela es enseñar a los niños a permanecer sentados.

Immanuel Kant



Imagen N.º: 10

Página del C.E.I.P. Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ceiplaleala/Fotos/Uniformes/uniforme00003.jpg>

Los cuerpos en las escuelas siguen estando más presentes que nunca: cuerpos en donde la vestimenta y la apariencia se convierten en un operador de distinción social, cuerpos bulímicos, anoréxicos o desnutridos, cuerpos inscriptos en órdenes homofóbicos y patriarcales, cuerpos devaluados y jerarquizados.

(Scharagrodsky, 2007)

Delimitar el escenario del problema de investigación (objeto de creación), precisa abordar algunos conceptos que han determinado lo educativo como escenario de posibilidad del desarrollo del cuerpo y la corporalidad, en entramados de corporeidad. Inicialmente, se establece para la práctica educativa, la noción de *Campo*. Apropiando unas palabras de Javier Corvalán (2012) “se asume la constitución del campo educativo como un espacio social de disputa permanente por legitimidad entre agentes dotados de capitales diversos”, lo que representa un sistema conexo de intereses que se debaten en pro de beneficios polivalentes que favorecen la visión del poder.

Desde allí, se explica la misión de la escuela como formadora de un capital humano de producción económica, convivencia social, ejercicio de ciudadanía y gestión del conocimiento. En esta óptica formativa, el estudiante adquiere una importancia vital como capital potencial: recurso de producción, agente social, actor político y gestor de conocimiento e innovación.

El cuerpo sirve para "afinar los mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales ingresantes a la maquinaria escolar" (Puiggrós, 1990: 116). Un cuerpo al que fue preciso, como ha señalado Foucault, "inventarle un alma" y una razón, para asegurar así su docilidad política y su utilidad económica.



Imagen 11
Fotograma del filme "Tiempos modernos"
Autor: Charles Chaplin
Año: 1936
Recuperado de:
<http://columnazero.com/el-obturador-larga-vida-charles-chaplin/>

El cuerpo, situado, obedece a una lógica de producción en el *campo*; la corporalidad emerge como construcción de la propia autonomía y la corporeidad, como agente de formación del ser para ajustarse a unas demandas y condiciones del establecimiento.

Allí, emerge el saber como herramienta mediatizada por la racionalidad (en una supuesta ausencia corporal) desde la constitución misma de su epistemología. En la óptica de Foucault (1977) cuando se puede analizar el saber en términos de región, dominio, campo, desplazamiento, se entiende el proceso mediante el cual el saber funciona como un poder y una primera consideración sobre el cuerpo social, en tanto *campo*, nos ubica en un contexto de dominio histórico ligado a hegemonías políticas, económicas y culturales. "Con la imposición de un modelo de desarrollo occidental, se implementó la concepción de un ser humano dividido y fragmentado, hombres y mujeres descompuestos/as en varias partes: cuerpo, mente, alma y emociones; como si los seres humanos no fuéramos sujetos/as integrales" (Hernández, 2014)

En las tres últimas décadas, las transformaciones que han venido operando en la educación, se debaten entre los principios modernos de ciencia, identidad nacional y producción industrial (definitorias de su evolución desde el siglo XVIII) y las complejidades y rupturas de la crisis de la modernidad, dentro de las cuales, la emergencia de lo corporal ocupa un lugar preponderante. Allí conviven contradicciones que llevan al cuerpo desde las vivencias más tradicionales de la moral cristiana hasta profundas grietas de fragmentación del sujeto posmoderno en la ambigüedad de sus

patrones globalizados del consumo y el relativismo cultural. Cuerpo y conocimiento se debaten en el dilema de oposiciones pasadas y demandas presentes, sin trascender los límites que lo atan y constituyen en sujeto y objeto del poder.

Para el caso colombiano, operan los mismos principios. El Documento 15º, que expone los lineamientos para la Educación Física, Recreación y Deporte, plantea la Educación Física como campo específico de lo corporal, evidenciando las necesidades de ordenamiento social, salud pública y moralidad como soporte de su misión en el escenario educativo (Mineducación, 2010). El mismo documento, ejemplifica que “en las escuelas de carácter público se asume una orientación basada en tendencias que más adelante van a consolidar el higienismo que refuerza el control del cuerpo y su disciplina por medio de la gimnasia”. Detalla luego, que la segunda mitad del siglo XX marcará una tendencia creciente hacia la definición de la disciplina como tal, en términos del desarrollo de habilidades y destrezas corporales (deportivas) sin abandonar los principios que le dieron origen.

Los modelos de educación circunscritos a prácticas educativas del mundo escolar en Colombia, se han definido en metodologías y didácticas integralistas de formación que otorgan al cuerpo un lugar importante en el proceso de preparación para la vida y el desempeño laboral, pero desde unas concepciones amarradas a modelos eurocéntricos que se condicionan por fuera o en contra de la experiencia corporal de la diversidad cultural de nuestros pueblos.



Imagen N° 12

Alumnas y alumnos en una escuela de Quibdó, Colombia

Foto de: Jesús Abad Colorado

Recuperado de:

http://ipsnoticias.net/fotos/escolares1_quibdo_colombia_jesus_abad_coloradoIPS.jpg

Los modelos de educación importados atienden a condiciones contextuales de su construcción en los países de origen, donde la experiencia cultural y social de lo corporal deriva de concepciones ilustracionistas para las cuales el cuerpo constituye

un apéndice de la cabeza pensante, subtexto del paradigma de supremacía de la racionalidad y el conocimiento científico.

Tal paradigma se revierte en la educación como matriz reproductora de modelos del ser, simbolizadas en prácticas de desconocimiento, negación, ocultación, represión y castigo, que se asocian a múltiples conflictos de legitimidad social y cultural y convergen en una concepción fragmentaria de lo humano, que termina por ubicar lo corporal en el terreno de lo inconveniente, incongruente, peligroso, impertinente y, dado que el poder en el *campo* se ejerce en términos de Dominante/Dominado, surgen las primeras dicotomías que ponen en escena su establecimiento. En el conocimiento, la disgregación mente-cuerpo de la modernidad científica, heredada y adherida a la dualidad alma-cuerpo del teocentrismo medieval (vigente en la moralidad de la cultura popular) establece prácticas definidas por el cuerpo adulto entronizado como *maestro* (magis-tri) sobre los cuerpos que asisten gratos a su propia represión.

En palabras de Foucault (1983):

Fórmase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone.

Las tensiones internas del campo, metaforizan relaciones de sometimiento y represión que definen la representación del cuerpo en la cultura. El cuerpo novato entra en escena, molde que se llena y se rellena, de acuerdo a estándares culturales que como aprendiz cae preso, mártir, sujeto sujetado. "Nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder" (Foucault, 1992).

El espacio se convierte también en herramienta que ejerce poder sobre el cuerpo. "La escuela-edificio debe ser un operador de encauzamiento de la conducta"(Foucault, 1983). En palabras de la profesora Sonia Graciano de la UPB (en conversación personal, 6 de marzo de 2015): "Los espacios dentro del aula son muy reducidos, si uno quiere un asunto de desplazamiento más amplio o según como demande el tipo de actividad, lo ideal es salir del salón". En el mismo sentido se da "el disciplinamiento del cuerpo en el tiempo. Esto último se logró a través del control de la actividad

escolar: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, definir horarios y utilizar en forma exhaustiva el tiempo” (Scharagrodsky, 2007).



Imagen N° 13

Ilustración de “Another Brick in the Wall”

Autor: No disponible

Recuperado de:

http://verba-volant.info/es/wp-content/uploads/2012/03/scarfe_wall1.jpg

Hay que preguntar a la escuela sobre los modos cómo se despliega y se agazapa el deseo y, “allí, en ese espacio tiempo clausurado, interrogar la *obra pedagógica* de las ejercitaciones y prácticas *inofensivas* y *civilizadoras* que se ejercen con todo el peso de las fuerzas de *lo adulto* y de *lo social* con la intención de labrar los cuerpos necesarios”.
(Moreno, 2009).

El cuerpo de los impulsos, relativo al cuerpo animal y reducido al cuerpo erótico, queda atrapado entre cuatro paredes neutras, ajenas a cualquier estímulo sensorial o emotivo que le permita escapar a su adiestramiento, disponibilidad incondicional al ejercicio de la memoria y la razón como principios únicos y validadores de su evolución educativa.

El conjunto de imaginarios prohibidos y no prohibidos, sensoriales e intelectuales, activos y pasivos que constituyen su universo no consciente y su memoria experiencial, quedan atados a una silla que siempre mira al frente en actitud de obediencia, como condicionamiento esencial para la construcción del ser humano futuro que se define desde el dominio de los instintos en su condición espacio-temporal.

El control de distancias entre los cuerpos y los contactos "permitidos" son tareas escolares esenciales, como señala Sennet (1997) "en la modernidad, el orden significa falta de contacto", y la institución escolar probablemente ha sido el lugar más eficaz para la concreción de dicho objetivo. La escuela debe civilizar y, a la vez, domesticar la "carne" y los sentidos (Laporte, 1989). Ese cuerpo pulsional, objeto de represión,

producto de ensoñaciones, fantasías y fobias, es un cuerpo reprimido y sometido, en los límites del lugar habitado.

En *Vigilar y Castigar* (1983), Foucault asimila escuela y cárcel, estudiante y prisionero, sometidos al control de su condición corporal. Aquí, surge una práctica extendida que encuentra en la educación su exponente más amplio: la disciplina.

Vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas, se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres. (Foucault, 1983)

	<i>El cuerpo se convierte en superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas, los disuelven); la piel, los músculos, los huesos, el cuerpo es lugar de disociación del Yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad substancial), volumen en perpetuo derrumbamiento.</i> Imagen N° 14 Marioneta Recuperado de: http://pensamientosalviento.escribirte.com.ar/16390.htm
--	---

Las dinámicas sociales crean constantemente nuevas realidades, formas de expresión, de sentir, incluso de entender la realidad misma, pero a la postre, cada nueva forma que surge como "somatización moral" (Bourdieu, 2000), es encasillada, atomizada, amoldada, impuesta, bajo la fórmula del control. La escuela garantiza moldes que permiten construir cuerpos comunes convenientes. Los estudiantes estarán encerrados, sujetos a corporeidades dominantes, dirigidos a una identidad común. "La escuela sigue siendo para el desarrollo del individuo casi el prototipo de la alienación social" (Adorno, 1993)

6. GESTUALIDAD Y RITUALIDAD CORPORAL

“Cada día de la vida se estará luchando con las distracciones que provienen de esta pesada corporalidad que no permite remontarse en un vuelo liviano por los mundos del intelecto y del espíritu”.

Cajiao Restrepo

Poner en un mismo escenario gestos y representaciones, etiquetas y convenciones como pedazos de cotidianidad que se desbordan en una acción performática, define la meta trazada de este proyecto como oportunidad liberadora para los actantes de la Educación, como alternativa narrativa de sentido de un conflicto antiguo pero vigente.

El gesto escolar es y ha sido dispuesto, construido, aceptado y elaborado a lo largo de la historia de la institucionalidad, con el fin de perpetuar la tradición. Como dice García y Ruiz (2010) en su texto *El cuerpo y los gestos en la Escuela*:

La interpretación que los destinatarios den a los efectos producidos por esa gestualidad institucional, afectará la forma y contenido de los gestos de los representantes. Es decir, hay un intercambio entre los representantes y los destinatarios de la gestualidad institucional. Esto es de suma importancia en la escuela, porque revela la función social de los gestos, su papel en la práctica de la ciudadanía, en la manera de cómo se entiende “el poder en la escuela” y en el tipo de ejercicio de poder que practican sus directivos y docentes. (García y Ruiz, 2010).

Añade que la legitimidad del poder escolar está asociado a tal condición. Así, este escenario-red de enunciaciones e incomunicaciones, traducciones y ocultaciones en múltiples lenguajes-cuerpo que se renuevan constantemente entre las tensiones del poder y la sujeción, se vela y devela para la puesta en escena (estesis concretada) de la experiencia corporal en sus límites del espacio, la palabra o el vestido, el alimento o el contacto, como referencias y acciones para la corporización del sujeto. “Cada día, al despertar, se inicia el ritual del aseo, la alimentación y el arreglo personal que preceden el comienzo de la jornada. Este es el momento en que vivimos para nuestro cuerpo y lo preparamos para su intensa actividad cotidiana.” (Cajiao Restrepo, 1997)

Cada ritual que prepara, condiciona y estetiza al cuerpo para su entrada en el escenario escolar, se carga de sentidos que trascienden el simple acatamiento de

disposiciones institucionales y se construye como oportunidad única para cada sujeto en las particularidades de sus matices.



Imagen 15

Fiesta “Flower Power” - Colegio de las HH Dominicas. Gijón (España)

Recuperado de <http://www.elcomercio.es/v/20120601/gijon/dominicas-celebran-fiesta-flower-20120601.html>

No es el *qué* sino el *cómo*, lo que constituye la materia esencial de observación, análisis, experimentación y creación, como recurso base de este proyecto de *investigación-creación*.

La posibilidad de percibir, sentir (afectarse), valorar, jerarquizar y construir narrativas de sentido desde una acción performática que conecta al público espectador con la experiencia corporal del mundo escolar intersubjetivo de su experiencia sensible, integra en una unidad polivalente e incluso divergente, los cuerpos-escuela que tanto artistas como espectadores han tenido que construir como parte de su proceso de formación.

En el trato social con los gestos y rituales se transforma el “ser-cuerpo” en “tener-cuerpo”, esa transformación posibilita la existencia humana. Los gestos son el producto de un material expresivo formado y estilizado por una cultura. En la medida en que los gestos

constituyen un ámbito de exterioridad del sujeto, éste puede establecer una relación entre su cuerpo, su interioridad, los “otros” y el mundo. (García y Ruiz, 2010)

Los gestos como piezas de un rompecabezas de pequeñas y grandes ritualidades, emergen como pulsaciones de percepción y afectación que harán posible una hermenéutica de la sensación en codificaciones de perceptos y afectos que trascienden los análisis y conclusiones racionalistas del problema y posibilitan encuentros de sentido que sólo son posibles en los procesos comunicativos del Arte.

7. MARCO REFERENCIAL DEL PRODUCTO ARTÍSTICO

7.1. PRESENTACIÓN

*Hacer que acontezca lo extraordinario en lo habitual
es poner al borde del colapso al universo. Lo
cotidiano es una revelación admirable de lo absurdo.*

Brama Santos

Como producto de un proceso de *investigación-creación* que se define en dos momentos y acciones específicas de pensamiento (investigativo y creativo), se hace necesario presentar una validación de la propuesta en términos del ejercicio artístico. Si bien, para el abordaje del problema educativo (represión y castigo corporal en la escuela) se han definido unas categorías de acercamiento, la visión completa del proceso requiere de la presentación de unos referentes propios de la acción artística que den sentido a la propuesta final como producto.

En esa línea, la *creación* constituye en sí misma un eje problematizador que no se limita a la dimensión metodológica porque representa en sí misma una episteme, “relato” no discursivo que da cuenta de una comprensión específica del problema que no se enmarca en los términos de lo racional, es más, establece sus “concepciones” en códigos de *perceptos* y *afectos* como unidades de sentido que se validan en la intersubjetividad de los procesos de comunicación estésica o estética que son propios del Arte.

Lo corporal aquí, adquiere nuevas posibilidades de pensamiento y comunicación que no sólo son irreductibles al discurso académico tradicional sino que se pliega (en sentido deleuziano) en acciones de sentido cambiantes, polívocas, paradójicas, divergentes y alternativas, más cercanas al *principio de semejanza* de los lenguajes rituales que al *principio de representación* que define el lenguaje lógico racional: “Cada imagen —o cada poema hecho de imágenes— contiene muchos significados contrarios o dispares, a los que abarca o reconcilia sin suprimirlos (Paz, 1998).

En un primer momento, se presenta una justificación de la pertinencia de la *intervención performática* como lenguaje-producto del proceso investigativo. Luego, un acercamiento a referentes de creación en cuanto obras que se han acercado a problemáticas afines al objeto de investigación y, desde la óptica de la identidad

contenido-forma (propia del pensamiento estético), a algunos proyectos que ofrecen alternativas de mediación performática como discurso específico de las narrativas corporales.



Imagen 16

Colectivo Artístico “El Cuerpo Habla” (UdeA)

Proyecto “De-cápita”

Fotomontaje de Rey Arango. Recuperado de
<http://cuerpohabla.blogspot.com/2013/01/performance-de-capita-fotomontaje-de.html>

Finalmente, se presenta la propuesta creativa *performática* como estructura de contenido que define el producto. Hay que anotar que la presentación documental del proceso creativo y de la obra, no sustituyen a los mismos, por carecer de los elementos de comunicación perceptual y afectacional propios del objeto artístico.

7.2. PERFORMANCE E INTERVENCIÓN PERFORMÁTICA

La perspectiva vivida, la de nuestra percepción, no es la perspectiva geométrica o fotográfica: en la percepción, los objetos cercanos parecen más pequeños, los alejados mayores de como lo hacen en una fotografía.

Maurice Merlau-Ponty

Lo performático escenifica la condición efímera de la vida, incluye y excluye en la misma dinámica, la relación individual y colectiva en cualquier contexto pero sobre todo, deviene humanidad en sus intervenciones emergentes y divergentes, al interior de espacios tan caóticos como la ciudad, a diferencia de una idealidad-imagen del cuerpo que opera en la ficción, donde el cuerpo se ve ajeno o ausente.



*Mi cuerpo, que es tu cuerpo,
que ni siquiera es nuestro*

Imagen 17

ALPEROA (Chile) - Performance en vivo en colaboración con Pamela Navarro Ortiz
"Par de patos de lana roja y velas"

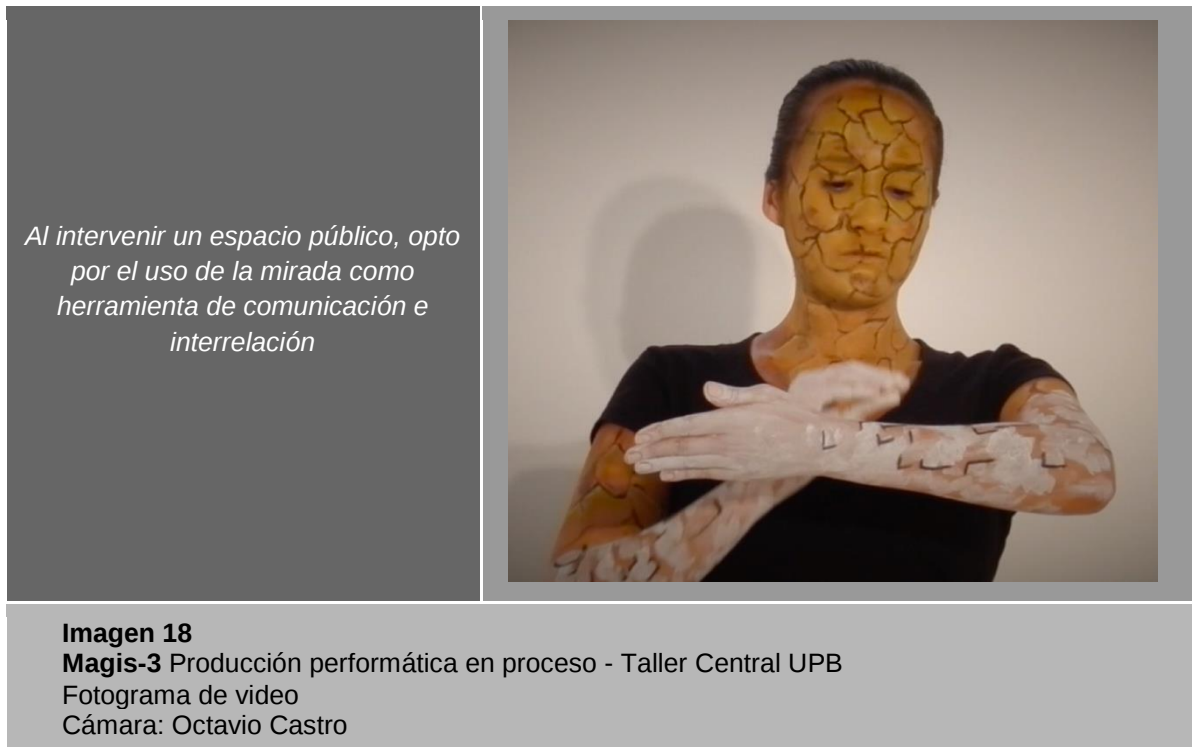
Foto © Monika Sobczak

Se trata de dar sentido y forma a la propuesta artístico-corporal, en una asociación de percepciones, afectaciones y sentidos que permita validar su desarrollo como acción educativa sin renunciar a su poiesis y dejando de lado, cualquier intención mediática esencialmente utilitarista.

Apelando a las palabras de Santiago Cao (2012), habría que decir que el performance es un medio que genera acontecimientos y situaciones que develan saberes que

interactúan sobre un mismo espacio. No se dice al público lo que ocurre, se provoca una reflexión, por la observación del cuerpo del performista, el cual disloca la normalidad para generar una pregunta.

Con el fin de establecer una definición básica de lo que representa la acción performática en el escenario general de las prácticas artísticas, se puede decir que surge como liberación, alternativa a la función económica del arte, al pretender cambiar las obras permanentes (productos) por acontecimientos transitorios.



En ese sentido, desdibuja fronteras especializadas de la visión tradicional estática de las artes plásticas para acercarse a nuevas imbricaciones que operan las más diversas posibilidades de la imagen actual, en concordancia con lo que José Luis Brea (2007) denomina la *e-image*:

A diferencia del modo en que la imagen se daba bajo las condiciones tradicionales de su producción (establemente “consignada” en un soporte material del que era en todo momento indisociable) la *e-image* se da en cambio en condiciones de flotación, bajo la prefiguración del puro fantasma. Digamos que su paso por lo real es necesariamente efímero, falto de duración.

El performance se nutre del arte del cuerpo. Se representa corporalmente frente a un público, en actitud de empática receptividad. La obra en cuanto producción (objeto) se confunde con su creador (sujeto) precisamente en su presencia corporal. Así,

El artista en tanto sujeto se convierte en objeto, y su cuerpo -territorio de significaciones- en un mapa desplegable que lo trascenderá, “tocando” a las personas que lo observan e integrándolos a la acción. Este cuerpo individual se vuelve Cuerpo, es decir, trasciende los límites de la propia historia abarcando la historia personal de cada uno de los presentes, tornándose por ende, en un Cuerpo colectivo (Cao, 2012)



Imagen 19

Opposites Alone Together

Marley Butlet's Performance
(2010)

Es en la Performance donde se tiene la oportunidad de activar este potencial de relación por medio de la empatía, que no será otra cosa que una actualización de la memoria del propio organismo venido en Cuerpo

Santiago Cao

En esa medida, el cuerpo performático en sus múltiples extensiones (cuerpo-vestuario, cuerpo-máscara, cuerpo-maquillaje, cuerpo-fotografía, cuerpo-video, cuerpo-esenario, cuerpo-acción), se constituye en vehículo ideal de presentación del proyecto pues asume y socializa las experiencias asociadas a la problemática de investigación-creación.

El cuerpo colectivo experiencial de los docentes-artistas, signado como tantos del entorno por la represión y el castigo corporal en sus vivencias escolares, transfiere ahora toda su afectación re-establecida conscientemente en la exploración estésica del problema (desarrollada desde el proyecto contextualizado), hacia el ejercicio de sensibilización como producto final diseñado para públicos escolares (estudiantes,

docentes, estudiantes de docencia, padres de familia, administrativos docentes, gestores educativos).

De ese modo, la construcción performática adquiere sentido y vigencia por su relación con el objeto-problema del proyecto al exponer lo corporal como mediación de lo corporal en la poética de la acción artística y de lo corporal como herramienta pedagógica de sensibilización en su correlación con el público expectante.

7.3. REFERENTES DEL PRODUCTO ARTÍSTICO

“El cuerpo como medio, como herramienta, y la vida como obra”

Fernando Pertuz

El acercamiento a un proceso de producción artística exige el rastreo inicial de referentes de creación, en los mismos términos en que la investigación académica consulta el estado de la cuestión de un problema. En esa dirección, se ha hecho un acercamiento panorámico a algunas producciones performáticas afines, (en contenido o forma) al producto en construcción. Hay que aclarar que las fuentes del ejercicio creativo no se agotan en conceptos o técnicas y es posible reconocer aportes referenciales de creación desde percepciones o afectaciones de orden subjetivo.

Sobre la base del constructo conceptual que da cuenta de algunos rasgos significativos de la problemática del proyecto, es posible establecer relaciones de sentido (de manera compleja, polivalente y amplia) a partir de las obras de estos artistas en contextos poéticamente asimilables.

En el ámbito internacional, son reconocibles una gran cantidad de artistas del Performance. Se han retomado algunas de sus obras como referentes del proyecto en términos de su relación con el problema. Veamos:

 George Maciunas - Excerpt Piano Piece Ver video	 Joseph Beuys - Eine Annäherung ¼ - 2006 2 Ver video
--	---

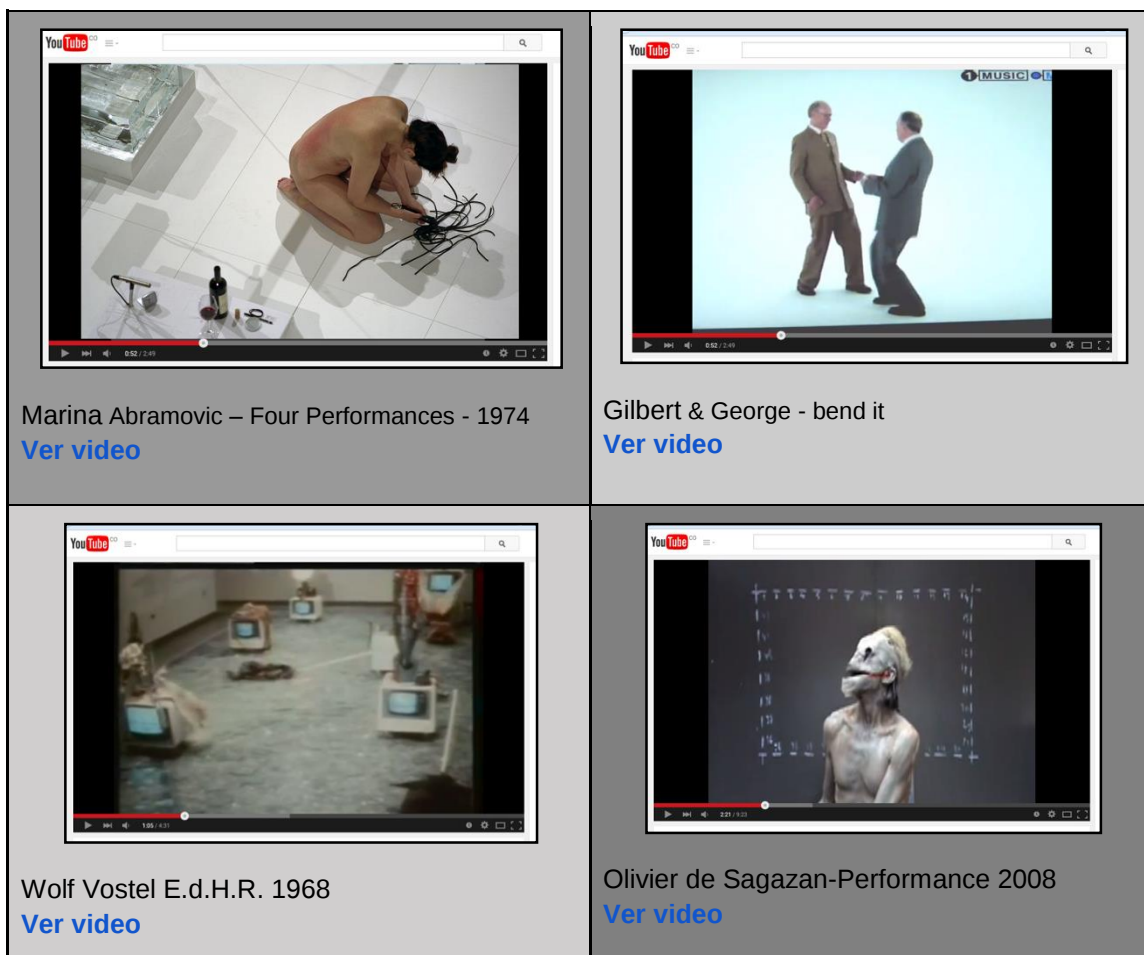


Imagen 20 – Performances de artistas del mundo

Este ejercicio inicial exploratorio de obras concretas, abre posibilidades de perspectiva del problema, desde la multiplicidad de lenguajes, contenidos, técnicas, contextos, herramientas y condiciones creativas. Tales asimilaciones permiten una nueva mirada estética o artística, del hecho social y cultural establecido como objeto del proyecto.

En el caso colombiano, artistas como el grupo *Matracas*, *A Clon*, *Raúl Naranjo*, *Pool Arias*, *María José Arjona*, *Rosemberg Sandoval*, *Yury Forero*, *Leonardo Herrera*, *El Colectivo Casa Guillermo*, *Fernando Pertuz*, el artista francés *Pierre Pinocelli* y la filósofo Colombiana *Consuelo Pabón*, han trabajado sus cuerpos: hiriéndolos, mutilándolos, transformándolos o moldeando su carne o la consciencia de quienes ven y sienten sus intervenciones como testimonio de las violencias que han constituido la historia del país.

La tragedia sociopolítica de Colombia se ha transfigurado en sus cuerpos vejados, violados, mutilados, desprendidos, secuestrados, asesinados o enajenados, como los cuerpos infantiles y adolescentes han transitado su mundo en medio de atropellos, marginaciones, segregaciones, desdibujamientos, anulaciones, represiones y castigos.



Grupo A Clon - Pronóstico Reservado
[Ver video](#)



Raúl Naranjo - Performance 1997 - 2002
[Ver video](#)



María José Arjona- Performance
[Ver video](#)



Rosemberg Sandoval - Ambulancia 2
[Ver video](#)



Yuri Hernando Forero - Lavatorio
[Ver video](#)



Colectivo Casa Guillermo - ¿Por que no se ha ido a Miami?
[Ver video](#)

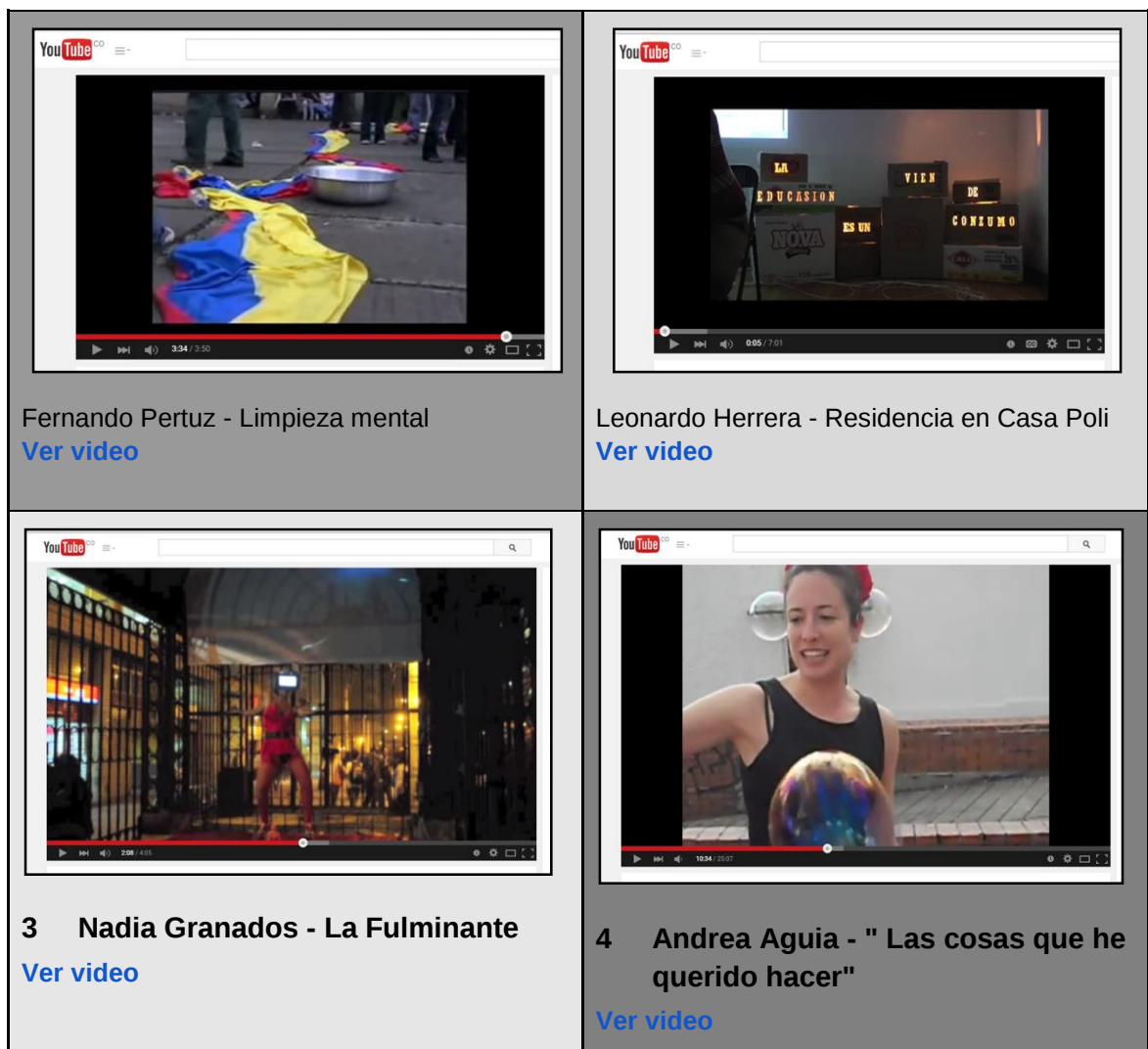


Imagen 21: Performances de Artistas Colombianos

Ángela María Chaverra (2013), directora del colectivo *El Cuerpo Habla*, afirma que el performance constituye una nueva transformación del arte que contribuye al desarrollo cultural, al debate y la construcción de conocimiento:

Yo pienso que las prácticas artísticas son un elemento que suscita mucha controversia ya que no se pueden comprobar desde lo racional, son un lugar de la interpretación, por lo cual no tendrán un acuerdo sobre qué es arte o no. Con estas prácticas contribuimos a que el departamento se apropie de otras formas de comunicación.



Imagen 22

Intervención de los espacios del Ferrocarril de Antioquia (Bello) realizada por el colectivo artístico El Cuerpo Habla con “De-cápita”, una puesta en escena en la que 35 cuerpos desnudos fueron expuestos para referir temáticas como la carnalidad, el erotismo y la negación del cuerpo.

Otra artista colombiana, Teresa Hincapié, se dedica por tres días a limpiar la vitrina de un local ubicado en el centro de Bogotá. Asume roles de mujer trabajadora y seductora; barre o trapea, limpia y escribe con lápiz labial en los ventanales; interactúa con los transeúntes haciendo uso alterno de gestos y rituales en contexto que hacen posible una nueva perspectiva de realidad del mundo femenino.

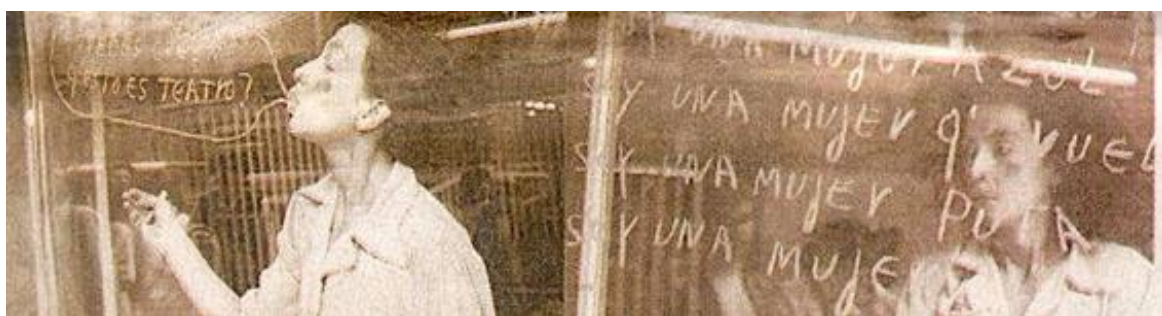


Imagen 23

“En vitrina” María Teresa Hincapié (1990)

La acción performática, posibilita encuentros de sentido en ópticas diversas que problematizan la realidad desde otras lecturas. Ha sido posible apreciar algunas obras

internacionales que permitieron apropiarse de diversos elementos para la construcción del producto artístico final. Una de las primeras manifestaciones retratadas de performance, del francés Yves Klein, aborda temas como la nada y el vacío, en un deseo por desmaterializar el arte y convertirlo en interacción de cuerpo y espacio.



La artista francesa Orlan (Mireille Suzanne Francette Porte) basa su obra en la constante transformación del cuerpo. En *La Reencarnación de Santa Orlan* (1990), se somete a una serie de operaciones estéticas, transmitidas vía satélite en diferentes museos del mundo. Con el deseo de unificar en su cuerpo las características de siete mujeres ideales, elige la barbilla de la Venus de Botticelli, la frente de la Mona Lisa de Leonardo, la boca de la Europa de Boucher, los ojos de Psyche de Gerome y la nariz de una escultura de Diana, antigua Diosa de Roma.



La artista Serbia Marina Abramovic, con el artista germano Ulay (1977), lleva a cabo un performance titulado *Death Self* o *La Muerte Misma*: unen sus bocas y respiran el aire emitido por el otro. Pasados 17 minutos, los dos caen inconscientes, los pulmones llenos de bióxido de carbono y agotamiento total del oxígeno.



Demostrar simbólicamente la habilidad del ser humano de absorber la vida del otro, generando la transformación o destrucción en quienes nos rodean.

Imagen 26
“La muerte misma” Marina Abramovic y Ulay (1997)

ALGUNOS REFERENTES DE PERFORMÁTICA SONORA

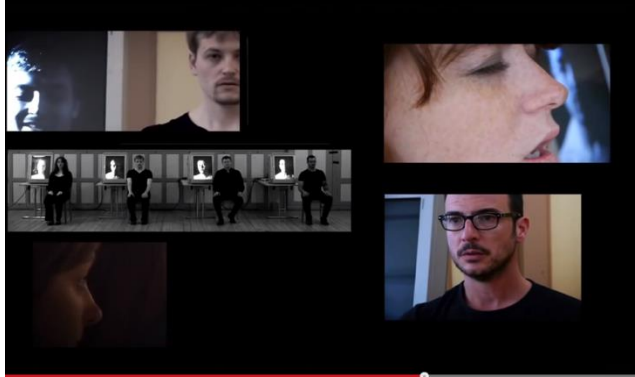
Dentro de los lenguajes performáticos contemporáneos, podemos encontrar interacciones entre el cuerpo, la imagen y la música; el cuerpo, la imagen y la palabra; el cuerpo, la imagen y el sonido. Veamos algunas:



Desarrollo de acción poética performática de Nicolás Israel y Nadia Medina. Ritmos y arritmias, tiempos y destiempos, cuerpos y ausencias develan los caminos asimétricos y discrónicos del amor como metáfora de la vida.

Imagen 27
Sexto Slam de Poesía Oral “Alianzas”
https://www.youtube.com/watch?v=m0_fUgG8qdU

Desde otra mirada, se nos presenta la siguiente acción performática: dos máscaras del individuo, pública y privada, introspección desarrollada individualmente mediante un proceso de meditación de cuatro performers. Una exposición en forma de "cuarteto digital" casi aleatorio (videos no sincronizados, en cada bucle las relaciones son diferentes).

	<i>La obra en su conjunto pretende ser una experiencia estética y vital rica e intensa sin significados ocultos o paragramaticales. [...]</i> <i>No hay nada qué explicar, nada tiene un significado unívoco, se trata de crear redes de significados a través de una vivencia que sea lúdica y profunda al mismo tiempo”.</i>
Imagen 28 “Joondo” Proyecto 23 Instalación Sonora Performática https://www.youtube.com/watch?v=H4efkwEan4A	

De este modo, el rastreo de referentes del producto artístico se convierte en el primer paso para el proceso creativo. Ideas, conceptos, temáticas, estrategias, métodos, recursos, formas, herramientas, elementos de contexto y demás ítems relacionados con las obras referenciales, sus autores y sus imaginarios culturales, se convierten en insumo primario de creación como modelos, alternativas o indicadores de originalidad.

8. EL PROCESO CREATIVO

El universo de la acción performática en su amplitud, ha aportado un conjunto amplio de posibilidades para el diseño del producto final. La interacción entre los lenguajes (visual y sonoro) con lo corporal (ritualidades y gestualidades), constituye el recurso artístico central aunque es el desarrollo metodológico propuesto en la lectura (estésica) e interpretación (hermenéutica) del problema, lo que ha trazado la ruta final de innovación desde las posibilidades de conexión de sentido de las vivencias asociadas al problema de los niños, con las experiencias y fluctuaciones simbólicas generadas en los artistas-docentes.

Se documenta seguidamente, la evolución de la idea creativa desde la investigación desarrollada en el trabajo de campo (observación objetiva), hasta el boceto final y presentación de la intervención performática a la comunidad universitaria.



Imagen 29

Presentación de la intervención performática Corpus Delicti el 30 de mayo de 2015

8.1. PRODUCCIÓN-CREACIÓN: LA EXPLORACIÓN OBJETIVA

8.1.1. LA INVESTIGACIÓN PREVIA

En su acercamiento al problema dentro de la fase inicial, este proyecto se sirve de herramientas clásicas de la investigación científica: la observación directa y la entrevista. “Ha de resaltarse que las propias prácticas, observación o entrevista, anteceden a la categoría de cualitativo y la desbordan”. (Gallego, 2002)

En esta línea, las herramientas definidas para el proceso en esta fase fueron:

1. Guía de Observación de las relaciones espacio corporales en una clase
2. Guía de Registro de Gestualidades y Ritualidades Corporales
3. Entrevistas a expertos temáticos:
 - a. Docente de educación regular
 - b. Docente de dramaturgia
 - c. Metodólogo de Dramaturgia

A este proceso de estructuración del contenido investigativo, se integra un rastreo de referentes artísticos para identificar posibles ópticas de acercamiento estético al problema en el diseño del producto de creación. La exploración de los referentes¹⁴ permitirá incorporar herramientas, técnicas, códigos o lenguajes para enriquecer las posibilidades de forma o contenido de la obra en proyecto.

Paralelamente, se construyen unas herramientas alternativas de recolección de información que dan cuenta de procesos particulares de la interpretación del problema en el marco de las subjetividades que median los artistas creadores.¹⁵

Estas son:

1. Plano estesiográfico de flujos de percepción y afectación corporal de niños y niñas del grupo observado en sus relaciones con el espacio escolar.

¹⁴ “No creáis que me limitara a mirar sus cuadros. Pasé años estudiándolos”. Picasso.

¹⁵ “Hay problemas de investigación cuya identificación requiere de métodos específicos”. José Ignacio Márquez.

2. Taller de afectación estética corporal desarrollado por un grupo de docentes, a partir de su interacción perceptual con estímulos asociados a la memoria de la experiencia escolar.
3. Taller de auto-afectación estética desarrollado por los artistas docentes desde su interacción perceptual y afectacional con su propio cuerpo en una asociación de imágenes conexas de su propia experiencia escolar.

La información aportada se convierte en insumo creativo para la identificación de posibilidades corporales, sonoras, lingüísticas y visuales de performance de los sentidos que provienen de experiencias de sometimiento y castigo corporal experimentados en la vida escolar. Después, como referente importante para la validación de la propuesta artística y la metodología implementada, desde experiencias afines en el terreno creativo, se presentan algunos conceptos y apreciaciones del maestro experto Luis Alberto Sierra, dramaturgo y director teatral de la ciudad de Medellín, extraídos de una entrevista realizada personal realizada para este proyecto. A continuación se presentan resultados y registros.

8.1.2. LA OBSERVACIÓN CUALITATIVA¹⁶

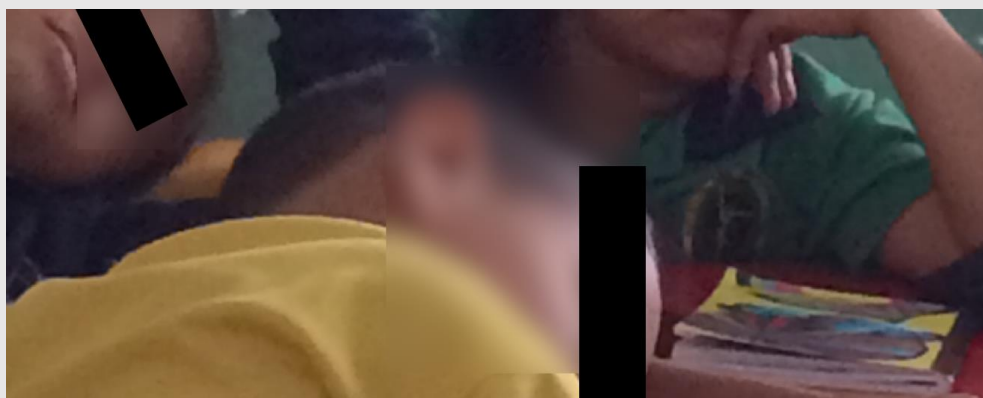


Imagen 30

Niños de 2º grado en clase de Matemáticas

¹⁶ La observación cualitativa suele ser más subjetiva, exige un proceso continuo de análisis de particularidades mientras se desarrolla; se aplica en campos de observación contextualizados en los que se dan variables significativas de actitud o respuesta.

Sobre la base teórica y referencial establecida en la investigación, se desarrolla una primera acción de campo, un ejercicio de observación directa del fenómeno en la población elegida como muestra, para la identificación de los elementos estéticos que se utilizarán como recurso de diseño inicial de la obra. Hay que precisar que en los procesos de *investigación-creación*, entendida como hermenéutica sensible de la realidad, las condiciones de la “muestra” no están sujetas a las regulaciones y porcentuaciones de la investigación científica por cuanto el pensamiento artístico no opera en función del principio general de abstracción sino, por el contrario, de la particularización y concreción como expresión máxima de la subjetividad, validada como soporte de la condición de universalidad que se atribuye a la obra de arte.

Para este proyecto, en particular, se ha desarrollado una lectura inicial de carácter descriptivo, orientada a la identificación de las condiciones de manifestación de la problemática en estudio (*sometimiento y castigo del cuerpo*) en las gestualidades, rituales de la vida escolar cotidiana, relación con el espacio y el tiempo e interacción con personas y objetos del entorno.

A continuación se presenta la herramienta denominada GUÍA DE OBSERVACIÓN, diligenciada en la primera sesión de trabajo de campo del proyecto:

GUÍA DE OBSERVACIÓN				
Diligenciada por: Natalia Aramburo				
FECHA:	Miércoles, Abril 8 del 2015			
HORA:	9:40 AM			
NÚMERO DE ASISTENTES:	26 estudiantes – 1 docente – 2 observadores			
LUGAR :	Grado segundo de básica primaria - colegio oficial.			
EDADES	6, 7 y 8 años			
GÉNERO	F	15	M	11
RECURSOS EMPLEADOS	Video beam, portátil, cuadernos.			

ÁREA	Matemáticas					
ACTIVIDAD	Escribir números del 200 al 500, de 6 en 6					
	Observación de la película de <i>Peppa Pig</i>					
1. ¿Existe un protocolo de ingreso al espacio o de inicio de clase? No						
2. ¿Existen instrucciones verbales relacionadas con la posibilidad o no de desplazarse, moverse, hablar, jugar, expresar afecto o desafecto? Si, la docente continuamente está recordándoles que deben mantenerse en su puesto poniendo atención a la clase.						
3. ¿Se da un acatamiento nulo, parcial o total de la norma indicada? Parcial						
4. ¿Se detectan casos de abuso o maltrato y cuáles? Ninguno						
5. ¿La disposición en el espacio es? Circular X Grupal X Filas Espontáneo No tiene orden						
6. El estado de concentración promedio en la actividad es: Alto Medio X Bajo						
7. Los acercamientos corporales espontáneos durante la actividad son: Escasos (1 a 5) X Regulares (6 a 12) Abundantes (12 en adelante)						
8. El docente dispone el espacio de manera individualizada, en grupos, subgrupos. Grupos de 5 estudiantes						
9. El establecimiento de las instrucciones de la actividad y el comportamiento se da de manera impuesta, concertada, argumentada. Impuesta						
10. Los niños en la clase ocupan un lugar: Fijo Variable X Indefinido						
11. La relación de los niños con los objetos del aula es:						

Agresiva	Indiferente	Cuidadosa	X
12. El docente soluciona los conflictos a través de:			
Castigo corporal			
Reflexión grupal (escarnio público)	X		
Diálogo individual			
13. La solución de conflictos que involucran lo corporal se hace a través de:			
Imposición de autoridad	X		
Argumentación del deber ser	X		
Concertación dialogada		X	

A esta primera GUÍA se asocia una segunda, diligenciada por otra observadora, en la misma sesión de clase, para la identificación de gestualidades y rituales corporales asociados a las dinámicas estésicas de la vida escolar de los estudiantes.

GUÍA DE REGISTRO DE GESTUALIDADES	
Diligenciada por: Laura Cardona	
FECHA:	<u>Abril 8 2015</u>
HORA:	<u>9:40 a.m.</u>
NÚMERO DE ASISTENTES:	<u>26</u>
LUGAR :	<u>I. E. (Anónima)</u>
EDADES	<u>6,7 y 8 años</u>
GÉNERO	F <u>15</u> M <u>11</u>
RECURSOS EMPLEADOS	Video beam, computador, cuaderno y lápiz
ÁREA	Matemáticas
ACTIVIDAD	Película Peppa y Escribir los números del 200 al 500 de 6 en 6

1. Gestos o movimientos de disposición para el inicio de clases.
Llegan al aula corriendo, se pasan de mesa en mesa. Risas y juegos como expresiones de alegría.
2. Gestos o movimientos de ubicación en el espacio.
Mesas en hexágonos, algunos quedan de espalda al tablero por eso les toca voltear la silla y quedar de espalda a la mesa, o en otros casos voltear la cabeza.
3. Gestos o movimientos de acatamiento o reprobación de la instrucción.
La gestualidad no es definida, expresión neutra.
4. Gestos o movimientos en momentos de tensión o mucha actividad.
Gritos, gestos faciales de desagrado, risas, gestos corporales de furia. Los gestos son diversos, porque cada uno tiene reacciones diferentes frente a las dos actividades.
5. Gestos o movimientos de contacto corporal de niños con niñas, niños con niños y niñas con niñas.
No se aprecia diferencia de actitud relacionada con el género, los gestos son similares. En su relación no se ve una clara diferenciación entre niños y niñas.
6. Gestos o movimientos de trasgresión.
Fruncir el ceño, gritos; cuando no gritan, ojos bien abiertos, movimientos corporales más marcados, dándole privilegio a la acción.
7. Gestos o movimientos no programados en momentos de actividad intelectual y quietud corporal.
Los que miraban la película, tenían la cabeza apoyada sobre la mano, acostados, la cabeza sobre la mesa mirando el tablero, pies sobre las sillas, se les veía una actitud de relajamiento corporal para la concentración.

Los que hacían el ejercicio de matemáticas, estaban sentados en posición recta, el cuerpo quieto, concentrados en el proceso.
8. Gestos o movimientos no programados de actividad corporal.
Uno de los estudiantes no soporta quedarse quieto en su lugar de trabajo, está en constante movimiento e interrumpe a los compañeros que lo rodean. Este chico tiene diagnosticado un problema y según el especialista debe tomar medicamento, pero no lo hace.

Los que estaban realizando el trabajo de matemáticas, contaban con los dedos y mientras lo hacían también movían la cabeza.

9. Gestos o movimientos de acatamiento o reprobación de la sanción.

N/A

10. Gestos o movimientos relacionados con el rol de género.

No hay una distinción de rol de género, estaban todos sentados y asumen posiciones y movimientos similares.

11. Gestos o movimientos en momentos de maltrato.

N/A

12. Gestos o movimientos en momentos de discriminación.

N/A

Esta primera aproximación al material de conocimiento corporal que aportará elementos y recursos de sentido para la construcción de la obra final, posibilita una lectura inicial cualitativa que corrobora, en lo particular de las acciones individuales, algunos de los principios constitutivos del problema, encontrados en la exploración documental.

Se detectan, inicialmente, ciertos elementos “probados en sitio” que permiten arriesgar algunas propuestas creativas para evidenciar la problemática expuesta en la obra artística:

- Disposición y ordenamiento del cuerpo en el espacio, determinada por el docente adulto (simetría)
- Reafirmación continua de la autoridad a través del sometimiento al movimiento y la expresión del cuerpo infantil.
- Establecimiento de estándares para el movimiento corporal (uniformidad).
- Identificación de quietud y silencio (incomunicación) con actitud de aprendizaje.
- Identificación de escasez de contacto corporal con disciplina de trabajo y respeto.
- Relación con los objetos determinados y limitados por el control adulto.

Desde esta observación guiada, ha sido posible reconocer que este conjunto de prácticas de sometimiento corporal identificadas convive simultáneamente con otras prácticas (sutiles o evidentes) de desacatamiento constante que menoscaban la efectividad del control corporal que se pretende lograr.

Adicionalmente, la lectura cualitativa de las gestualidades y ritualidades corporales identificadas en el segundo ejercicio de observación, ha permitido develar sutiles y diversas acciones de resiliencia en la corporalidad infantil que contrastan con las imposiciones unificadoras del cuerpo adulto, en dinámicas ambivalentes y complejas:

- Sometimiento generalizado del cuerpo infantil a la estandarización del espacio establecida por el poder, incluso en condiciones no funcionales o incómodas (mesas hexagonales concéntricas donde las sillas le dan la espalda al tablero).
- Prohibición tácita de la abierta expresión corporal, determinada por la rigidez del cuerpo adulto.
- Unificación de gestualidades y movimientos permitidos y no permitidos como estrategia de identificación (saludos, gestos y palabras de grupo).
- Asociación del movimiento y la comunicación constante en el aula con disfuncionalidades psicológicas y desadaptaciones sociales de cuidado (medicación).
- Ejercicio de la risa, los gritos y el desenvolvimiento corporal extenso como gestualidades ritualizadas de resistencia al control adulto.
- Aprovechamiento de momentos de masificación de la expresión y el movimiento para catarsis corporal de los estudiantes.
- Identificación intuitiva del cuerpo como herramienta experimental de aprendizaje por parte de estudiantes (conteo con dedos).

Los elementos de lectura reconocidos constituirán recursos expresivos para el diseño de la obra aunque será necesario mediar dicho contenido conceptual con las formas corporales (percepciones, gestos y movimientos) que hicieron posible su identificación, en un trabajo de acercamiento estésico al fenómeno como herramienta alternativa y complementaria de lectura.

8.2. HACIA UNA HERMENÉUTICA DE LOS SENTIDOS

Entiendo por estesis a la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso.

K. Mandoki

Hay modos de acceder a las construcciones de sentido de la experiencia que no precisan del ejercicio racional. Es más, lo que se denomina *experiencia sensible*, suele almacenarse en “paquetes de información” significativa que se delimita e identifica a partir del impacto que genera en la percepción (asociación a funciones de placer o displacer) o en la afectación (identificación con movimientos de la emotividad).

Así, la identificación de flujos de percepción y afectación asociados a la experiencia, ha posibilitado la aplicación de una nueva herramienta interpretativa. Se trata de una *Estesiografía*¹⁷ del fenómeno, es decir, una gráfica interpretativa de unidades de sentido perceptual (estímulos) de la acción corporal, que podrían constituir material de base para el diseño performático y, del mismo modo, de las unidades de sentido afectacional (emociones) vinculadas a imaginarios individuales y colectivos (semiosis) que permitirían asignar significados o simbologías.



Imagen 31

Niños de la I.E., observados en un ejercicio de lectura estesiográfica, mientras asisten a una clase de matemáticas

¹⁷ A partir del término *estesis* propuesto por Katya Mandoki, se propone la palabra *Estesiografía* como representación gráfica de las percepciones y afectaciones que se dan en un sitio determinado durante un tiempo determinado.

Es importante precisar que, a diferencia de la observación investigativa de carácter científico, donde el observador aísla su emotividad y subjetividad del ejercicio, aquí es precisamente la capacidad de afectarse de manera particular, la que posibilita la lectura del fenómeno. Las intromisiones de la subjetividad simbólica del observador no constituyen una distorsión de la información sino una oportunidad de interpretación del problema desde la experiencia estética, como alternativa de conocimiento.

A continuación, se presenta el método implementado en su elaboración. Estos son los pasos:

1. Observación del lugar desde una perspectiva hermenéutica para identificar acciones de percepción, afectación y conceptualización que puedan integrarse a la simbología del producto performático final desde las categorías propuestas, con un registro, a partir de una aproximación de afectación del observador, de elementos del diseño del espacio (escenario del problema de estudio) que pueden incorporarse a la obra artística.
2. Identificación desde la visión, el oído y el tacto (en toda la extensión de sus posibilidades de percepción) de movimientos o gestos de los niños y niñas observados, que generen acciones de respuesta espontánea de algunos(s) o todos los miembros del grupo (afectaciones)
3. Reconocimiento de conexiones visibles (grupales o individuales, aisladas o constantes) de esos movimientos con demostraciones de emoción, afecto o valoración.
4. Identificación de movimientos o gestos ejecutados por uno o varios miembros del grupo, derivados de dichas afectaciones
5. Establecimiento de conexiones arbitrarias de sentido (perceptuales, afectuales y conceptuales) generadas por la subjetividad del observador, como categorías de interpretación y articulación de los elementos observados.
6. Elaboración de un plano del sitio para ubicar en él (a través de códigos asociados a las categorías), los flujos de percepción y afectación vinculados a

movimientos y gestos de los niños, que el artista-docente valore como material de creación por su potencial comunicativo y estético en el marco del problema.

7. Creación de un texto artístico que permita a los docentes-creadores asociar percepciones, emociones y conceptos relacionados en la Estesiografía con el problema de investigación desde su propia experiencia estética del problema.

8.2.1. EL ESCENARIO DE EXPLORACIÓN

A continuación se hace la identificación e interpretación del espacio de observación del ejercicio estesiográfico como escenario de desarrollo de la acción investigativa. Sus condiciones de posibilidad como lugar de experiencias de percepción y afectación del grupo en estudio, vienen a ser objeto de sus aproximaciones e interpretaciones.



Ver en: <http://www.authorstream.com/Presentation/catulo-2492563-el-aula-de-clase/>

Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua...

M. Foucault

Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa.



Nuestra escuela es hija de la modernidad y en la modernidad (en palabras de Foucault) lo que hacemos es volver los cuerpos dóciles, entonces la realidad es que éste es un espacio absolutamente restringido.

(S.Graciano, en conversación personal, 6 de marzo de 2015)

La clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro



El reducido espacio y sus condiciones de simetría garantizan un ejercicio de control eficiente por parte del cuerpo adulto (referente de poder)

Imagen 32. El Aula de Clase

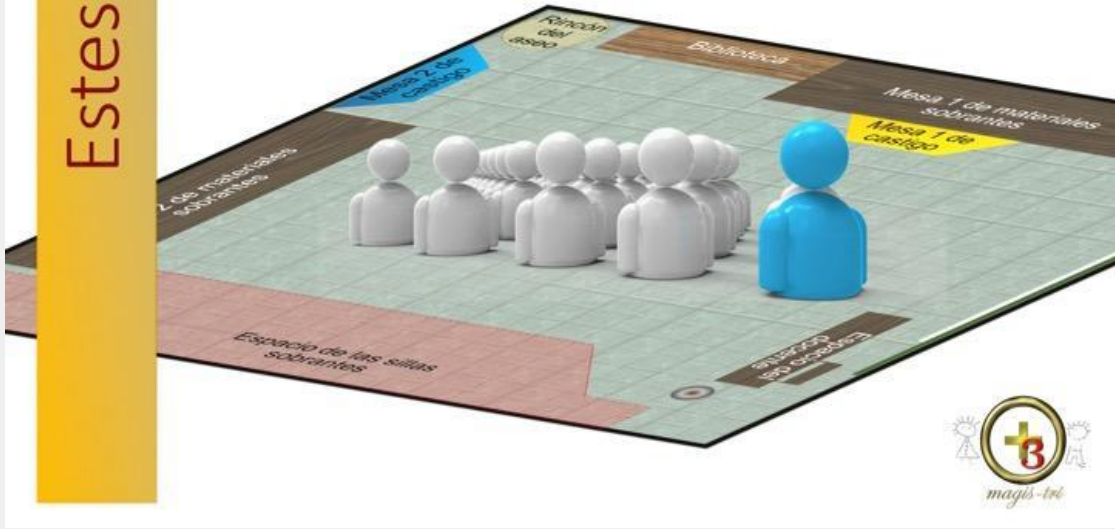
8.2.2. EL GRÁFICO ESTÉSICO

Así como la lectura inicial ha identificado condiciones del espacio que establecen el control y disciplina ejercidos por el cuerpo-adulto en el aula, un acercamiento desde el reconocimiento de los flujos estésicos que allí se dan, visibiliza acciones de respuesta, evasión o interpretación en medio de las tensiones del campo. En el proceso intervienen elementos subjetivos que construyen conexiones empáticas de la acción corporal en el contexto, las cuales se traducen en imágenes particulares. Se presenta inicialmente un plano del espacio de observación; luego, la ubicación de acciones y situaciones.

Estesiografía

Observación subjetivada

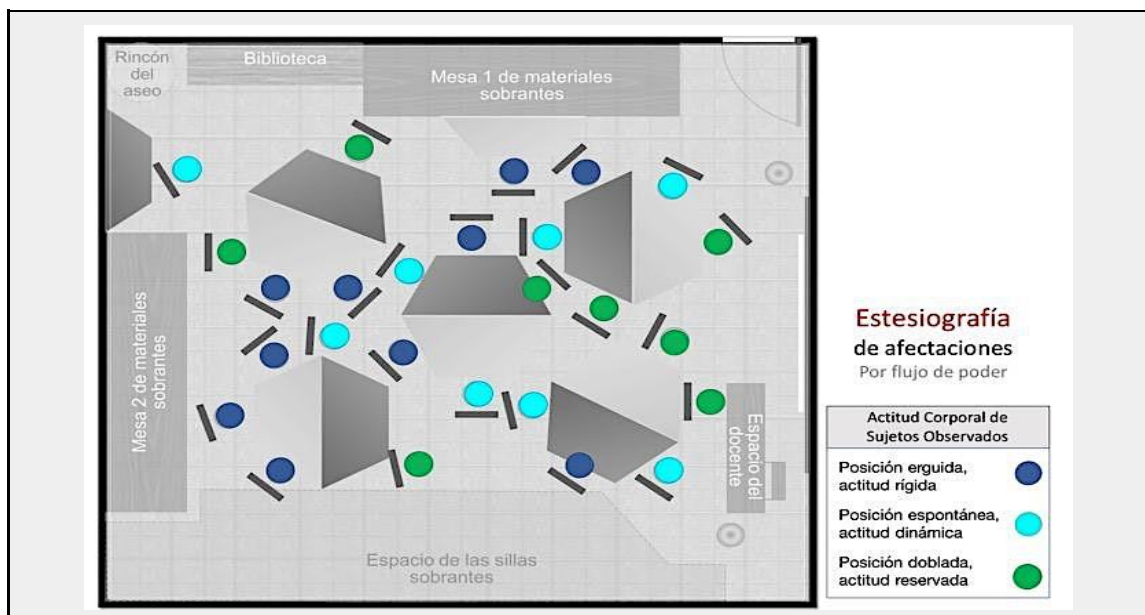
de flujo de actitudes, gestualidades y rituales corporales
en un espacio escolar



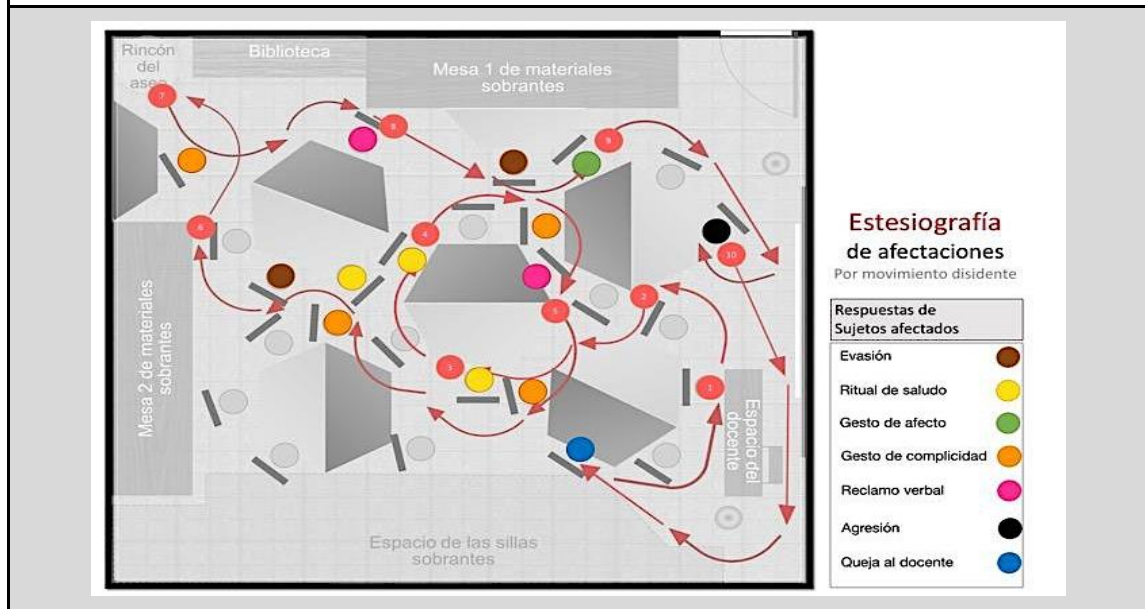
El diagrama muestra un plano de un espacio escolar dividido en zonas con diferentes colores y texturas. En el centro hay un grupo de figuras humanas blancas y una sola figura azul. Las zonas están etiquetadas: 'Rincón del libro' (amarillo), 'Biblioteca' (verde), 'Mesa 1 de actividades escolares' (verde), 'Mesa 1 de juego' (amarillo), 'Espacio de las sillas escolares' (rojo), 'Espacio de actividades' (verde), 'Zona de actividades escolares' (verde), 'Mesa 2 de juego' (azul), y 'Zona de actividades' (verde). En la esquina inferior derecha hay un logo con un símbolo de vida y el texto 'magis-est'.

Ver en <http://www.authorstream.com/Presentation/catulo-2492588-estesiografi-cuerpos-infantiles-en-un-espacio-escolar/>

Las actitudes y gestualidades corporales se convierten en posibilidades de afectación del sentir y oportunidad de liberación simbólica del cuerpo.



La postura corporal y la disponibilidad al movimiento tejen diversas e inesperadas urdimbres de sentido que construyen corporalidad en medio de los flujos de poder que habitan el espacio escolar.



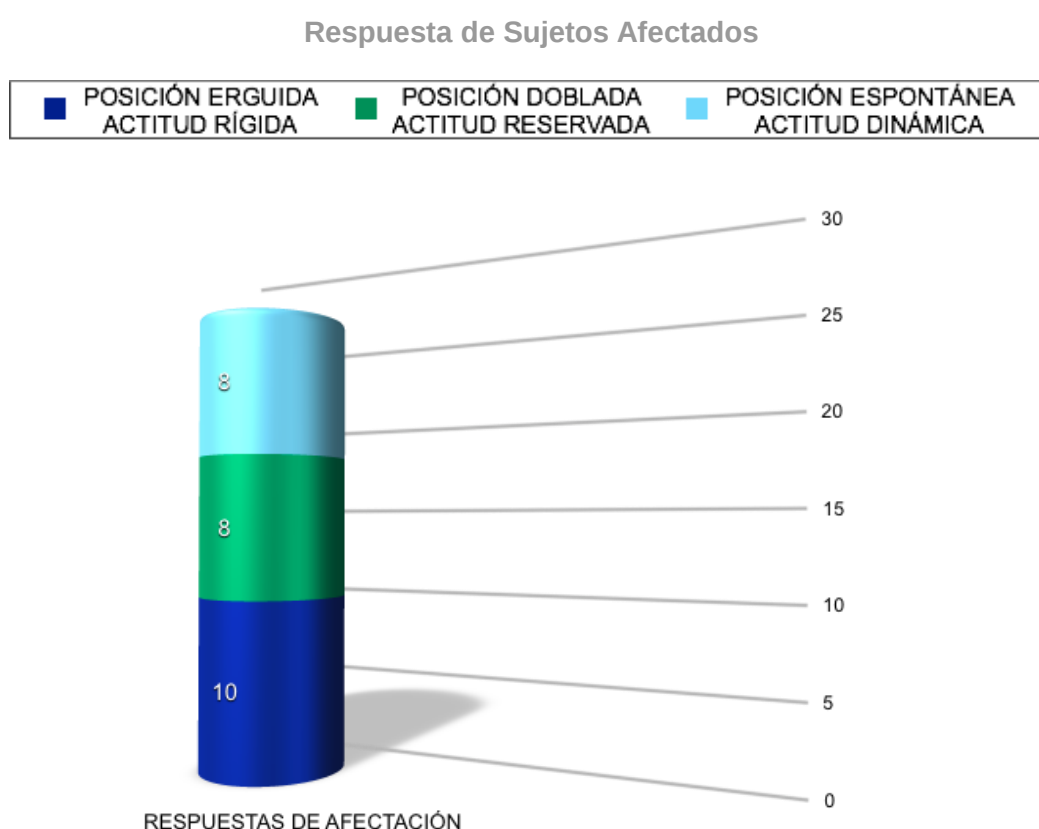
A partir de un caso particular, se establecen posibilidades nuevas de fluctuación de percepciones y afectaciones corporales en el espacio observado modificando las condiciones de control de manera significativa.

Imagen 33 - Estesiografía

8.2.3. EL EJERCICIO INTERPRETATIVO

Un primer ejercicio de carácter cuantitativo, asimilado a las metodologías tradicionales de la investigación, permite elucidar posibilidades interpretativas, en razón de las proporciones de afectación de los sujetos, tal y como se presentan a continuación. Una primera lectura relacionada con la respuesta corporal de los niños y niñas a la influencia del poder del cuerpo adulto (representado en la maestra), que se ejerce a través de la disciplina, se revela en las siguientes cifras:

Gráfico 3 - ESTESIOGRAFÍA DE AFECTACIONES POR FLUJO DE PODER



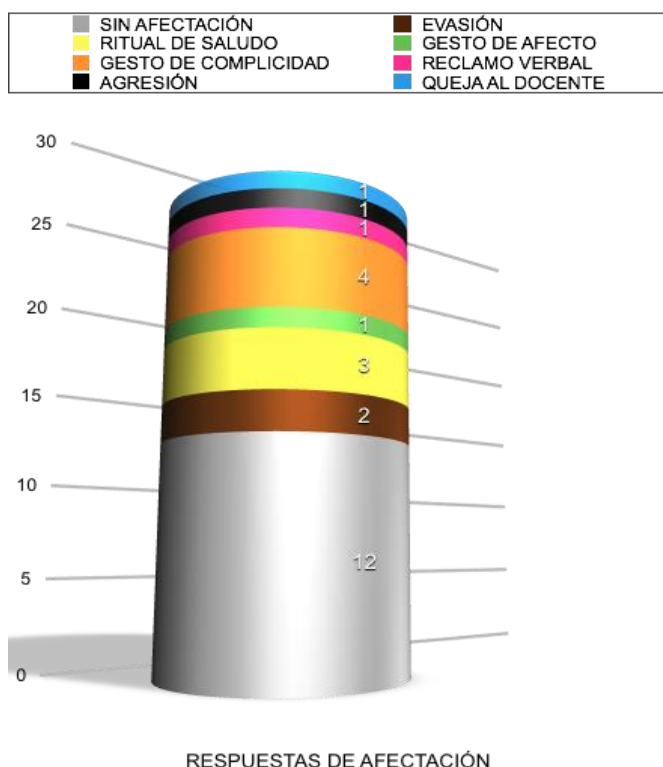
Es posible, a partir de una lectura simple de las cifras presentadas por la observación, proponer una interpretación desde la porcentuación aplicada a la tabla. En esos términos, encontramos:

POSICIÓN ERGUIDA, ACTITUD RÍGIDA	38%
POSICIÓN ESPONTÁNEA, ACTITUD DINÁMICA	31%
POSICIÓN DOBLADA, ACTITUD RESERVADA	31%

Se tiene entonces un representativo 69% de respuesta corporal positiva a las directrices de sometimiento orientadas a la quietud y la reserva del cuerpo. En contraste, sólo un 31% del grupo infantil evidencia una actitud abierta y dinámica, propia de su condición natural.

Es interesante apuntar que un segundo criterio de observación aplicado en el mismo ejercicio, ha arrojado resultados validables relacionados con la presencia de conductas, acciones y gestos de resistencia que se dan de manera soterrada en el aula de clases.

Gráfico 4 - ESTESIOGRAFÍA DE AFECTACIÓN POR MOVIMIENTO DISIDENTE



Respuesta de los Sujetos Afectados

Esta lectura de las actitudes y acciones generadas frente a la disidencia motriz de uno de los estudiantes, ha permitido reconocer un nivel significativo de afectación general evidente del 50% del total de niños y niñas presentes. Por su parte, en el marco de los *afectados*, se identifica la siguiente escala porcentual de sus respuestas:

EVASIÓN	15%
RITUAL DE SALUDO (Reconocimiento)	23%
GESTO DE AFECTO	8%
GESTO DE COMPLICIDAD	31%
GESTOS DE RECHAZO	23%

En esa perspectiva se percibe una tendencia mayoritaria a la aprobación de la disidencia motriz, expresada en actitudes de reconocimiento, afecto, complicidad o indiferencia. No se advirtieron síntomas de intimidación en la acción del sujeto afectante o alguno de los afectados. La lectura, sin embargo, se queda corta al intentar dimensionar el impacto estésico de la acción evaluada en términos de afectación cualitativa y por esa razón es necesario ampliar la perspectiva de análisis. Abordar el problema in situ, desde esta óptica alternativa con el fin de ponderar esos movimientos de la estesis que configuran la experiencia cotidiana del grupo, representa un modo particular de acercamiento a la realidad en este otro universo investigativo (el del Arte) por cuanto es la capacidad de afectarse del investigador lo que determina las condiciones específicas de observación y lectura del problema, en contraste con el ejercicio objetivado, tradicional de la investigación.

En esta ocasión, los integrantes del grupo de estudiantes de 2º grado de Básica Primaria de la Institución Educativa elegida para el proyecto, se han convertido simultáneamente en sujetos y objetos de afectación: la posibilidad de afectar y afectarse, rompe el paradigma de la mirada distante unidireccional del sujeto externo y potencializa una nueva mirada transversalizada, enmarcada en dinámicas de subjetividad que hilan experiencias en la construcción permanente de cultura. Así se cumple lo expresado por Mandoki (2006): “no hay estesis sin semiosis” pues son precisamente esas posibilidades de sentido las que viabilizan la identificación de percepciones y afectaciones en contexto.

Se pueden proponer entonces, algunas interpretaciones de carácter experiencial (no necesariamente histórico) que en su naturaleza perceptual o afectacional permiten identificar oportunidades de sentido incorporables al universo sónico y simbólico de la obra final. Un primer esbozo de tal posibilidad, lo constituye un producto secundario, derivado del proceso de lectura estesiográfica. Se trata de un texto poético que recoge sensaciones e impresiones (percepciones y afectaciones), una primera interpretación de la información obtenida en el marco de un pensamiento estético; es un primer material de producción artística que alimenta la propuesta performática final. Sensaciones, palabras, imágenes, emociones, ideas, apreciaciones, se convierten en producción sonora y visual para la obra artística, como recurso esencial de su diseño y puesta en escena.

8.2.4. EL TEXTO CREATIVO

Como primer producto del ejercicio previo, emerge un texto que enuncia el conjunto de experiencias empáticamente apropiadas desde la afectación, por la asociación de imágenes observadas y las propias vivencias escolares. Uno de los artistas-docentes se ofrece voluntariamente para desarrollar el ejercicio.

Cuerpos sin Suturas

Percepciones e impresiones a partir de un ejercicio estesiográfico en el aula

Por: Sandra María Betancur Ceballos

Cuerpo que vibra con ímpetu en su propio laberinto.

Un susurro, una brisa dulce, alardea con fuerza,
con energías impulsivas, plurales, estelas cinéticas ondulantes,
dinámica de flujos e intensidades,
pulsiones que dibujan realidades terrenales o astrales
(lo que somos, de dónde venimos),
acumulación de explosiones originarias, prístinas, fusión
y liberación de la mínima masa.

Padecimientos, estados líquidos de la mente,
vacío constitutivo lleno de incertidumbre por el que se filtran las angustias,
los miedos, las ataduras y castraciones que evolucionan
y toman formas múltiples envueltas en una silueta de piel que delinea identidades, almas,
mentes, imaginarios que van más allá de lo impuesto
y construyen realidad con cada exhalación,
cuerpo torturado, sometido, negado, exhumado, enterrado y vuelto a enterrar,
y sin embargo insiste, persiste, pervive como materialización de bosones infinitos.

Movimiento que deja tras de sí la luz destellante,
estelas inmensas entre un punto y el siguiente,
extensas, trémulas, vibrantes, voluptuosas, lúgubres, lujuriosas,
en sus intervalos explota la vida.

Eso que no es más que lo que el cuerpo carga, soporta, padece, goza,
máquina elemental de funcionamiento biológico...

sonidos insonoros que retumban en las entrañas con notas insondables,
que abarcan, que abrazan, que obliteran, que se desgajan
y encuentran nuevos abrazos;
que componen los cantos de centellas y de tinieblas,
que multiplican las notas estelares...
*Soy cuerpo, acervo de uno y de todos, individuo y multitud, fracción y totalidad,
de mí, sin mí, de lo social, de la soledad,
de la galaxia, de una creación, de una destrucción...*
Soy cuerpo, cúmulo de masa y nervios, funcionamiento vital,
lo que trasciende es lo que pervive,
lo que se adapta y continúa funcionando.
Soy cuerpo, amasijo de músculo y alma,
herencia y legado de todas las vivencias,
afectos, movimientos, sentimientos que me precedieron;
*soy cuerpo, hoy, aquí y ahora,
justo cuando el espacio-tiempo es lo que me constituye...*

En el transcurso de creación del producto final, el texto ha ido mutando hasta encontrar su lugar en la obra. Así aparece el texto en la versión final que se presenta a la comunidad universitaria como parte de la primera intervención performática:

*Cuerpo torturado, sometido, negado, exhumado, enterrado y vuelto a enterrar,
y sin embargo insiste, persiste, pervive, materia de bosones infinitos.
Soy cuerpo, acervo de uno y de todos, individuo, multitud, fracción, totalidad,
de mí, sin mí, de lo social, soledad, de la galaxia, creación, de una destrucción...
Soy cuerpo, hoy, aquí y ahora, justo cuando el espacio-tiempo es lo que me constituye...*

En una siguiente fase creativa, la afectación provocada por imágenes y evocaciones generadas por el encuentro programado con el material de observación y el texto generado, han permitido el desarrollo de nuevas herramientas y recursos de creación incorporados al producto final.

9. PRODUCCIÓN-CREACIÓN: LA EXPLORACIÓN SUBJETIVA

9.1. TALLERES DE AFECTACIÓN ESTÉSICA

9.1.1. PRIMER TALLER

Nº de Participantes	16	
Mujeres	5	
Hombres	7	
Moderadores	4	
Lugar	Aula UPB	
		Imagen 34 - Docente participante en taller colectivo

Descripción

Se da inicio al taller, vendando los ojos de los participantes para aislar posibles condicionamientos de la visión. Luego, se realiza una corta lectura de un fragmento de “El Principito” de Sáint-Exupery, acompañado por la sonata “Claro de Luna” de Ludwig Van Beethoven. Los participantes escuchan sentados.

“-¿Jugar contigo? No..., no puedo -dijo el zorro-. Aún no estoy domesticado.

-¡Ah! Perdón -se excusó el Principito.

Interrogó, luego de meditar un instante:

-¿Has dicho domesticar? ¿Qué significa domesticar?

-Tú no eres de aquí -afirmó el zorro- ¿Puedes decirme qué es lo que buscas?

-Busco a los hombres -respondió el Principito- Dime, ¿qué significa domesticar?

-Los hombres -intentó explicar el zorro- poseen fusiles y cazan. Eso es bien molesto. Crían también gallinas; es su único interés. Tú buscas gallinas, ¿verdad?

-No -dijo el Principito-. Busco amigos. ¿Qué significa domesticar?

-¡Ah!..., es una cosa muy olvidada -respondió el zorro-. Significa crear lazos.

-¿Crear lazos?-preguntó el Principito.

-Así es -confirmó el zorro- Tú para mí, no eres más que un jovencito semejante a cien mil muchachitos. Además, no te necesito. Tampoco tú a mí. No soy para ti más que un zorro parecido a cien mil zorros. En cambio, si me domesticas...,

sentiremos necesidad uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Seré para ti único en el mundo.

-Creo que empiezo a entender -dijo el Principito-. Hay una flor... Creo que me ha domesticado.” (Exupery, 1994)

Se apaga la luz. Se oyen sonidos escolares: marchas, timbres, gritos de niños y palabras autoritarias de maestras que imparten órdenes. El moderador pide que introyecten los sonidos, evocando recuerdos de su época estudiantil que pueden exteriorizar con movimientos del cuerpo en el espacio. Los participantes, unos de pie y otros acostados, rememoran. Se lanzan resplandores de luz intermitentes, con la intención metaforizar en la simbolización de la luz como imagen del Conocimiento. La interacción en la oscuridad con las ráfagas de luz, genera una suerte muy variable de reacciones de movimiento y expresión verbal durante más de 20 minutos.

Al final del laboratorio, sin venda, con los participantes se desarrolla un conversatorio que busca reconocer imágenes generadas por los estímulos accionados, emociones liberadas y manifestaciones en el cuerpo y el movimiento. Se toma nota de los elementos más significativos con el fin de sumarlos al material de creación del producto final. Dentro de ellos, destaca un referente de disciplina escolar presentado por uno de los asistentes, representado en una frase de llamado de atención similar a la que usaba frecuentemente una de sus profesoras (*¿Te parece gracioso?*) en sus primeros años de escuela. En su sentir, la repetición solemnizada y creciente de la pregunta de su maestra, ha marcado una sensación aún vigente de temor.



Imagen 35 - Participante en taller colectivo: “Creo que me ha domesticado”

9.1.2. SEGUNDO TALLER

Nº Participantes	3	
Mujeres	2	
Moderadores	1	
Lugar	Casa Humanese	Imagen 36 - Docentes Artistas en Taller de Autoafectación: "Soy cuerpo hoy, aquí y ahora"

Con ojos vendados y pies descalzos, se da inicio a un recorrido de exploración del espacio a través de la piel, sintiendo cada movimiento, con consciencia cada paso sobre la base de un ritmo definido en la respiración. En la posición de yoga



UTTANASANA (flexión de pie hacia adelante) se realizan inhalaciones y se inicia un viaje mental por cada lugar del cuerpo; la moderadora habla de los elementos de la tierra simbolizados en el cuerpo para buscar estabilidad y balance. Se mantiene la posición y a medida que el cuerpo se estira se proyecta una imagen de conexión del alma y el cuerpo con la tierra.

Sentadas en posición PADMASANA (loto) y con el sonido que produce un cuenco tibetano con el cual se busca mover las emociones, se procede a trabajar la respiración, en un ritmo sostenido con la intención de llegar a una conexión creativa, desde el ideal de cuerpo y mente en unidad, y propiciando la estabilización de la temperatura desde la construcción de un enlace imaginario con el elemento agua.



Allí, interviene la experiencia representada en los recuerdos de infancia. La moderadora, guía la actividad hacia la evocación de las imágenes de la escuela, sus sonoridades, tiempos, colores, texturas, olores y sabores. Sus ritmos y

sus saltos y especialmente, sus movimientos. Los cuerpos, suspendidos en recuerdos escolares realizan movimientos, en un memorial de acciones de aquellas edades, pequeños cuerpos sujetos a su prisión de disciplina. Las descripciones de tiempo y espacio sumadas a ciertas músicas identificables de la época y el contexto, liberan evocaciones múltiples que se convierten en materia de primera mano para la construcción del producto final.

El reconocimiento de cada segmento del cuerpo imaginado es conducido a un proceso intencional de conexión con el agua. El fluir del líquido se metaforiza como el fluir del tiempo y el ejercicio devuelve a las participantes al lugar pasado del baño infantil como rutina de escuela, como disciplina de higienización en una época en la cual no era común el agua caliente y la afusión constituía una práctica de sometimiento e incluso de castigo corporal. Esta imagen se guarda como recurso para el diseño de la obra performática.



Imagen 37 - *Docentes artistas participantes en Taller de Autoafectación: “De mí, sin mí, de lo social... soledad”*

Poco a poco, la moderadora retorna al tiempo presente en su relato, recorriendo en la imagen del agua, otros momentos de la vida escolar. Los paseos al río, las lluvias de la niñez y la adolescencia, se tornan e imágenes evocadoras de flujos emergentes asociados por la sensibilidad de las participantes.

9.2. EL EXPERTO CREADOR

En la óptica de construcción del producto artístico, más allá del discurso textual que constituyen en sí mismo un material de validación de conceptos en términos de lo investigativo, el ejercicio de entrevista que se presenta a continuación, pretende vincular la experiencia de un experto con los recorridos de construcción de la obra artística, a partir de la consideración de algunas de sus apreciaciones, las cuales permiten elucidar principios y fundamentos de la metodología de *investigación-creación* como ruta metodológica y, sobre todo, como problematización creativa.

El maestro Luis Alberto Sierra Mejía es egresado del programa de Teatro de la Universidad de Antioquia, con Especialización en Arte y Folclor de la Universidad del Bosque de Bogotá y Maestría en Dramaturgia de la Universidad de Antioquia. Actualmente se desempeña como docente de la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín y catedrático de Dramaturgia y Teatro de la UPB y de la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango. Es director del grupo Azul Crisálida Teatro y Curador del festival Colombiano de Teatro Ciudad de Medellín. Ha sido ganador de Premio Nacional de Dramaturgia en 1996 y Mejor Actor Nacional en Festival de Teatro de Manizales en 2002. Recientemente, la Secretaría de Cultura del Municipio de Medellín ha publicado su obra *Amor Adicto*.

Su trayectoria en el mundo escénico, le ha permitido construir una visión y una metodología innovadoras en el mundo del teatro, vinculadas a experiencias afines de reconocimiento mundial como la obra del maestro Henry Díaz Vargas en lo que se ha denominado la *Dramaturgia del Acontecimiento*, propuesta que vincula el ejercicio de creación a experiencias de la cotidianidad.

Se procede entonces a presentar algunos de los enunciados más significativos del maestro Sierra como referentes conceptuales y metodológicos para la validación del ejercicio de creación. Dice el maestro:

Es desde lo interno, es desde la indagación poética de los elementos perceptivos del ser, de ese ser único, que es el que está experimentando el objeto artístico y a partir de esa indagación poética que hace el individuo sobre sus emociones (no sentimientos, ¡jojo!, porque si nos metemos con los sentimientos estamos hablando de un elemento patológico). Es indagar más sobre las emociones [...] para llegar a ese objeto artístico;

llegar al concepto a través de lo interno y partir de esa cosa que lo hace vibrar, de esa cosa orgánica o ese elemento orgánico para producir con el cuerpo, con la voz, con los sentidos, toda esa cantidad de cosas que ese individuo tiene y poderla llevar a ese espacio- tiempo [escénico], desde su acción dramática. (L. Sierra, comunicación personal, mayo 18 de 2015)

Ello nos presenta una perspectiva de creación que emerge de la exploración abierta, consciente y sistemática de las emociones (en cuanto afectaciones) como vehículo de conexión entre la acción dramática de la cotidianidad y un escenario artístico, sobre la base del mundo como drama, de la vida como acción dramática.

Esa acción se traduce en lo que el maestro Sierra denomina *los registros*. En ese sentido, completa: “Hay una cosa que son los registros, unos registros proxémicos, unos registros kinésicos, que van a tener que ver con el individuo, de cómo se manifiesta ante el otro cotidianamente”. Esta construcción individual y social que escenifica la vida diaria del mundo escolar es, a la vez, principio de validación de la observación estésica del grupo de estudio desarrollada para el proyecto y soporte de la elección del producto final (performático) como herramienta estratégica de socialización artística de los hallazgos del proceso investigativo.

10. EL DISEÑO DEL PRODUCTO ARTÍSTICO FINAL

Y llegar al Concepto a través de lo interno; y partir de esa cosa que lo hace vibrar para producir con el cuerpo, con la voz, con los sentidos...

Alberto Sierra (Dramaturgo)

Basados en los talleres de afectación y autoafectación, el colectivo de artistas-docentes- creadores realiza un acercamiento de interiorización y reconocimiento de sus propios cuerpos, transitando las imágenes de aquellos momentos de opresión, sometimiento y represión donde el cuerpo no fue más que objeto, silueta sin identidad particular en el mundo de la escuela. De allí surgirá el producto artístico final: ***Corpus Delicti***.

En un primer momento el ejercicio se vierte en el cuerpo del docente: acciones marcas, gestos de poder, control y disciplina; cuerpo autoritario que construye y asigna el espacio y lo convierte en límite por la disposición de los objetos y sus acciones cotidianas: recorridos vigilantes, mirada inquisidora, postura rígida y recta.

Allí establece su muro, inquebrantable, una burbuja que define su poder para que otros cuerpos queden a su merced, como lo expresa Sierra (2015) “en donde no soy capaz de romper las barreras del espacio en un tiempo, en un momento. Pero también, en este mismo acto, se crea la acción dramática” porque ha sido desde esa acción dramática observada de la vida cotidiana del cuerpo adulto en el aula, que se ha propuesto el diseño de un primer momento conceptual de la obra artística final: ***Adult Corpus***. En ese mismo espacio, una segunda imagen, *el silencio*, se manifiesta como evidencia de poder. En la sujeción de la palabra a la disciplina, negación del acto comunicativo espontáneo y libre, se determina la imposibilidad del encuentro abierto y se establecen otros puentes, artificiales, de relación a través del discurso de la norma o la epopeya del conocimiento. El acercamiento interpersonal queda suprimido para ser reemplazado por una aproximación formal, en términos de los lenguajes corporales, gestuales y verbales establecidos desde el cuerpo adulto.

Pero el cuerpo sentiente infantil encuentra salidas: la norma se topa con la trampa, el discurso científico con la broma o el chiste, la ubicación en el sitio con la huida, la quietud con la catarsis. Los niños, sujetos, se despojan sutilmente de sus ataduras

invisibles y encuentran tácticas, subterfugios, rincones y herramientas para evadir los condicionamientos de un cuerpo que no les pertenece. En palabras de Sierra, “Ese mismo yo, frente al mundo, va a tener también esas sensaciones, esas emociones que tiene que expresar”. El reconocimiento de estos espacios ligeros de liberación, constituye el punto de partida para el diseño del segundo momento conceptual de la intervención performática: **Corpus Liberum?**

Allí, ese juego de poder del cual el sujeto intenta liberarse, le hunde en una paradoja emocional entre la culpa y el gozo, dualidad del **sentir** y el **deber** que está en la base de cualquier educación. Sin embargo insiste, persiste, pervive, saltando del encuentro al des-encuentro, del abrazo a la pelea, de la complicidad a la queja. Expone todo eso que contiene (cuerpo) para fabricar su acción-drama en la acción cotidiana. Como comenta Sierra (2005) *parafraseando a Didier Anzieu: trabajar desde ese Yo interno, para manifestarse desde la piel de ese cuerpo en ese acto performático que tiene en un espacio y tiempo determinados, toda esa acción dramática*”.

El cuerpo del juego juega a no jugar y cumple su rito adulto pero salta, de pronto, a otro juego de jugadas que se prolonga en la empatía de otros cuerpos por su momento de liberación: Sierra agrega: “Entonces esa poética de lo cotidiano, del cuerpo cotidiano en acción con el otro, genera elementos de conflicto”. Entonces, el poder retoma las riendas de lo carnal, establece su sujeción y se afirma en su hegemonía. Lo biológico retorna a la higiene, lo perceptivo a la expectación pasiva, lo afectativo a su prisión disciplinaria. Es el tercer momento conceptual del montaje: **Corpus Vincitum**. La Educación entra a cumplir su papel fragmentador, aislador y anulador, es tiempo de uniformes y formaciones, de himnos y consagraciones.

Pero siempre hay otra puerta, la estesis permite otros juegos: adentrarse en el momento final, cuando el cuerpo enmudecido grita su acontecimiento, define un momento adicional de la intervención más allá del espacio escolar: **Ludens Corpus**, como intercambio de voces de distintos lenguajes en la complejidad de tantas pieles que se entretajan en la vida de afuera. Es ese cuerpo con memoria que se imagina al mirarse en el espejo, se reconoce en el instante de sentirse presente y se libera y se des-pliega para resurgir del letargo oficial al cual ha sido confinado, así sea sólo por ese instante en que puede jugar como juegan los niños.

11. PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO ARTÍSTICO FINAL

*Soy cuerpo hoy, aquí y ahora. Justo cuando el espacio-tiempo... es lo que me constituye*¹⁸

Sandra Betancur



Imagen 38

Momento *Ludens Corpus* de la intervención performática final en UPB

Finalmente, a partir del proceso creativo desarrollado, se diseña la estructura de la Intervención Performática. Integrando el componente corporal asociado a las actitudes y acciones que identifican los roles de poder en el campo que se juegan en el aula de clases, se definen 3 líneas:

- **Adult Corpus:** cuerpo adulto (mujer docente)
- **Corpus Liberum?:** cuerpo libre? (niño estudiante)
- **Corpus Vincum:** cuerpo prisionero (niñas estudiantes)

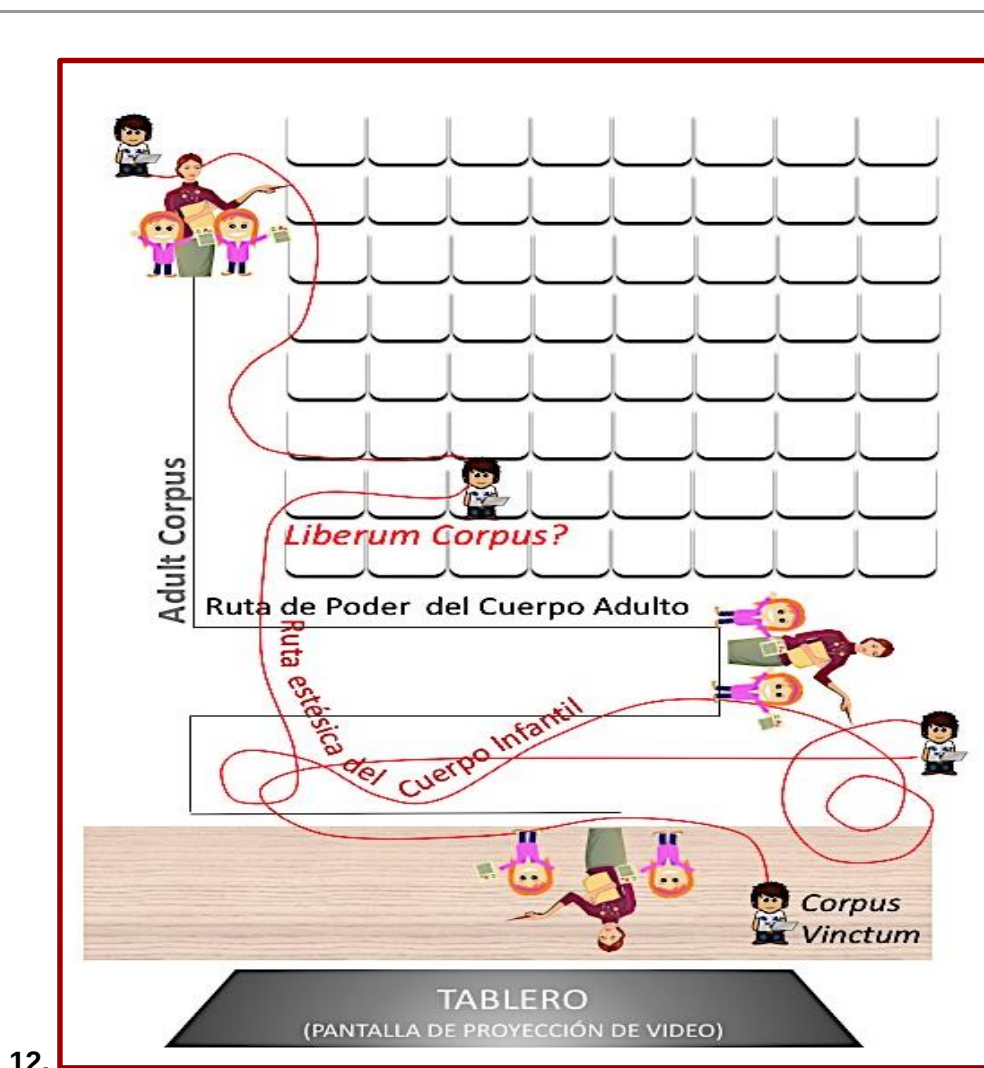
Sobre la base de dichas formas de acción se estructura un desarrollo constituido por 4 momentos:

- **Adult Corpus:** Ejercicio de poder del cuerpo de la maestra. Asocia imágenes del dominio del espacio, el tiempo y la disciplina.
- **Corpus Liberum?:** ejercicio de libre (?) movimiento y expresión de niño estudiante. Se asocia a imágenes valorativas de indisciplina, incapacidad de convivencia e incluso, enfermedades del comportamiento.
- **Corpus Vincum:** ejercicio de sometimiento a la disciplina de niñas estudiantes. Vincula la clase como ejercicio de sometimiento corporal y castigo a través de una imagen-tablero (proyección de video)* como centro de actividad absoluta.

¹⁸ Texto interpretado como parte del ejercicio de intervención performática

- **Ludens Corpus:** Posibilidad de liberación momentánea en el mundo externo a su experiencia escolar. El juego se transforma en opción constructiva de individual y socialización a través del cuerpo, en el ejercicio autónomo de la niñez que reclama espacios y tiempos para su acción infantil.

A continuación se presenta el plano general de diseño planigráfico del producto como insumo gráfico para su descripción.



Cuerpo... Torturado, sometido, negado.

Gráfico 5 – Plano de intervención performática

El ejercicio se presenta el día 30 de mayo en el Auditorio Ignacio Vieira del Bloque 10 de la Universidad Pontificia Bolivariana a las 8:00 a.m.

13. A MANERA DE CONCLUSIONES

Aunque el objeto final del trabajo de investigación-creación corresponde a la obra artística *Corpus Delicti*, Intervención Performática, y es allí donde a través del lenguaje integrado de lo corporal, lo visual, lo escénico, lo literario y lo sonoro, se entregan en un flujo de afectaciones de sentido que no pueden agotarse en el lenguaje escrito, las ideas, percepciones, emociones y afectaciones más importantes derivadas del proyecto, pueden plantearse algunas observaciones generales, a modo de conclusiones, que permitan identificar algunos de los logros, oportunidades y sugerencias aplicables al proceso.

En términos de la problemática educativa planteada (Sometimiento y Castigo Corporal en el Aula de Clases), es importante anotar que:

- Aún se evidencian prácticas de este tipo en el entorno escolar actual. Los modelos de formación académica y comportamental siguen vinculados a los imaginarios de la Modernidad en relación con el Cuerpo.
- En ese mismo sentido, no hay una construcción conceptual académica suficientemente amplia, contextualizada y desarrollada sobre dichas prácticas en contextos específicos de la localidad, la región o el país que permita profundizar en la problemática y proponer transformaciones de fondo que cualifiquen el acto educativo.
- La creación artística constituye una herramienta poderosa para intervenir el campo del problema en escenarios concretos desde campañas de sensibilización (afectación) de las comunidades educativas en general.
- Existe un universo amplio e inexplorado de acercamiento a los asuntos cotidianos de la vida educativa que pueden ser abordados desde nuevas ópticas (percepción-afectación) como posibilidades alternas para su dimensionamiento, comprensión e intervención.
- Las metodologías de Investigación-Creación permiten nuevas visiones (ampliadas) de problemáticas sociales y educativas mediadas por intercambios de flujos de percepción, afectación y emoción como dimensiones efectivas de la experiencia humana que deben integrarse a las prácticas educativas.
- A partir de este proyecto podrían desarrollarse otros trabajos investigativos más especializados y profundos sobre principios, métodos y herramientas de la

investigación-creación como nuevo modelo investigativo de los asuntos sociales desde la mirada de los fenómenos estéticos que los significan.

- Del mismo modo, el problema del sometimiento y el castigo corporal en el aula de clase requieren especial atención por parte de las instituciones educativas como evidencia de obsolescencias de nuestros modelos de formación y nuestros hábitos de docencia.
- Finalmente, la Educación Artística, desde la óptica de su visión epistémica posibilita acciones de transformación desde el Arte que pueden ser aplicadas en los procesos mismos de la educación que se da en las instituciones.

14. BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. (1993). Consignas: la educación después de Auschwitz. Amorrortu Editores.

Bernard, Michel. (1985). El cuerpo. Ed Paidós, España

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. Cairon: Revista deficiencias de la danza, 13, 25-46.

Bourdieu, P. (1983). Campo del poder y campo intelectual.

Bourdieu, P. (2000). Cuestiones de sociología (No. 166). Ediciones AKAL.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Argentina: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2012). Symbolic violence. Revista Latina de Sociología, (2), 1-4.

Brea, J. L. (2007). Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image. Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, (4), 145.

Breton, D. L. (2002). Antropología del cuerpo y la modernidad. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.

Bucher, H., & Serra, M. T. (1976). Trastornos psicomotores en el niño: práctica de la reeducación psicomotriz. Toray-Masson.

Bunge, M. (2014). La ciencia, su método y su filosofía. Penguin Random House Grupo Editorial.

Cajiao, F. (1997). La piel del alma. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Cao, S. (2012). Cuerpo y Performance en la era de las comunicaciones virtuales - El espacio del Cuerpo. VIRUS, São Carlos, n. 7 [online]. Disponible en: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus07/?sec=4&item=1&lang=pt>

Conti, N. (1998). ¿Qué es la ciencia hoy? Una aproximación a la epistemología contemporánea. Clepios, Nro, 14.

Corvalán, J. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38(2), 287-298.

Deleuze, G. (1989). El pliegue. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G. (1993). The fold: Leibniz and the baroque. U of Minnesota Press.

- Deleuze, G., & Herrera, I. (2002). Francis Bacon: lógica de la sensación. Arena libros.
- Deleuze, G., Delpy, M. S., & Beccacece, H. (2002). Diferencia y repetición. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. Escuela, poder y subjetivación, 333-361.
- Saint-Exupery, A. D. (1994). El Principito-Le Petit Prince.
- Foucault, M. (1983). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de liberté. Concordia. Revue Internationale de Philosophie Paris, (6), 99-116.
- Foucault, M. (1997). Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI.
- Foucault, M., & Varela, J. (1978). Microfísica del poder. Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. Siglo xxi.
- Gallego, J. C. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. Rev Esp Salud Pública, 76(5), 409-422.
- García-Gutiérrez, C. E. (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. Educación y Educadores, 16(2), 329-342. Disponible en : <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n2/v16n2a08.pdf>
- García, M., & Ruiz, D. (2010). El cuerpo y los gestos en la escuela. Talleres, 13, 45-48.
- García, M., & Ruiz, D. (2010). El cuerpo y los gestos en la escuela. Talleres, 13, 45-48.
- Gardner, H. (1999). Las inteligencias múltiples. Estructura de la mente. Editorial Fondo de Cultura Económica, SA Colombia
- Guattari, F. (1993). El constructivismo guattariano: un proyecto ético-estético para una era post-media. Ediciones Universidad del Valle.
- Hernández, L. C. (2014). Formas de portar el cuerpo, un constructo social y contextual. In I Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS)(La Plata, 2014).
- Koren, L. (1997). Wabi-Sabi para artistas, diseñadores, poetas y filósofos.
- Laporte, D. (1998). Historia de la mierda. Pre-textos.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). El gesto y la palabra.

Lisowska, M., García Sánchez, L. V., Naranjo Polania, S. P., & Prieto Rodríguez, A. (2009). *Cuerpo y movimiento: perspectivas*.

López-Ibor, J. J., & Aliño, J. J. L. I. (1974). *El cuerpo y la corporalidad*. Editorial Gredos.

Liotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I (Vol. 1)*. Siglo XXI.

Martínez, J. L. (N, D), Herramientas para pasar de la teoría a la práctica: el hipertexto: teoría, crítica e historia. Disponible en:
www.ensayistas.org/critica/teoria/hipertexto/gomez/hipertexto4.htm

Mineducación. (2010). Documento N° 15 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte.

Mithen, S., & Aubet, M. J. (1998). *Arqueología de la mente*. Cromática.

Morales Sáez, N. (2010). El cuerpo, la medicina y la tecnociencia: apuntes históricos sobre la medicalización. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1(3), 82-85.

Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 159-179.

Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Onfray, M. (2002). *Teoría del cuerpo enamorado*. Valencia: Pre-textos.

Panhofer, H. (2012). La sabiduría y la memoria del cuerpo. En C Giménez (Ed). *La investigación en danza en España 2012*. Valencia: Mahali Ediciones.

Paz, O. (1998). *El arco y la lira*. SA de Promoción y Ediciones.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino (Vol. 1)*. Editorial Galerna.

Rodríguez, J. (N.D), Cuestiones en torno a una pragmática en el ambiente hipertextual, el relato digital, disponible en:
http://www.javeriana.edu.co/relato_digital/r_digital/teoria/pragmatica02.htm

Salessi, J. (1995). *Médicos maleantes y maricas: higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina*.

Savater, F. (1992). Ética para amador. Ariel.

Scharagrodsky, P., & Southwell, M. (2007). El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedial.

Sennett, R. (1997). Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Alianza editorial.

Serres, M. (2011). Variaciones sobre el cuerpo. México^ eD. F D. F: Fondo de Cultura Económica.

Taussig, M. (1995). Un gigante en convulsiones. Barcelona: Ed. Gedisa.

Bertherat, T. (1994). El cuerpo tiene sus razones. Altaya.

Turner, B. S. (1989). El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social. Fondo de cultura económica.

Weffort, F. C, 1969, en Educación y Política, prólogo a la edición brasileña de La educación como práctica de la libertad, Paz e Terra, Río de Janeiro, disponible en: www.laespiral.momoescuela.org/wp-content/uploads/.../Educ-pract-libertad.pdf/

15. ANEXOS

Las siguientes entrevistas se anexan como material de validación de pares (educadora y educador-artista) como herramientas de acercamiento a la experiencia docente al problema objeto (represión y castigo corporal en la escuela) en el primer caso, y como compartir de saberes del hacer artístico desde la estesis, en el segundo.

15.1. ANEXO 1: ENTREVISTA 001

FECHA: Viernes, 6 de marzo del 2015

HORA: 4:45 PM

NOMBRE DEL ENTREVISTADO: Sonia Isabel Graciano

PERFIL DEL ENTREVISTADO: Mg Educación: Maestro - Pensamiento formación

ÁREA DE ENSEÑANZA Líder en investigación y currículo.

TÓPICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
1. CONCEPCIÓN IDEAL DEL ESPACIO ESCOLAR	1.1 ¿Cómo concibe el espacio ideal para una clase? S: Pues si cuando nos referimos a espacio es el espacio físico, pues diría en términos genéricos que sobre todo amplio, ventilado, que permita pues al menos el mínimo derecho a ese espacio vital que con que cada uno debemos de contar. 1.2 ¿Cómo concibe la organización ideal del espacio para una clase de matemáticas y de Educación artística? S: Es que yo creo que incluso pensando en la pregunta anterior que conscientemente dejé la respuesta así un poco básica, yo diría que hablar de una organización determinada para una determinada asignatura particularmente no lo concibo, yo creo que el mejor espacio es el que permita el despliegue metodológico que el maestro tenga y para ese despliegue o en ese despliegue mejor, esté implícito como la misma concepción de maestro en relación con el aprendizaje con su área, con los propósitos que

	tiene, entonces en ese orden de ideas, uno dijera, si vea, hay espacios, porque además los conozco, supremamente estrechos, hacinados, con una temperatura que no facilita para nada unos mínimos niveles de atención, pero si el maestro está allí en esas condiciones y tienen una mirada lo suficientemente amplia de los propósitos y de los asuntos metodológicos, desborda ese espacio, es decir lo puede hacer en la cancha, lo puedo, los puedo sacar, dividir en equipos de tal manera que en el salón me queden menos, saquemos todas las sillas y las mesas y nos quedemos solo nosotros, entonces yo creo que el asunto del espacio si es importante, pero yo creo que se dimensiona y empieza a ser tan efectivo o no, como el maestro desde su mirada lo conciba. 1.3 ¿Cómo concibe la libertad de movimiento en los tiempos y espacios de la clase? S: Nosotros, nuestra escuela es hija de la modernidad y en la modernidad en palabras de Foucault lo que hacemos es volver los cuerpos dóciles, entonces la realidad es que este es un espacio absolutamente restringido, es decir, tú tienes que ir al baño y tienes que pedir permiso y si en ese momento la maestra considera que no es oportuno, que no es pertinente, simplemente que no esté en la disposición de escuchar la solicitud, no vas al baño y el baño es una necesidad fisiológica vital, entonces en ese orden de ideas yo creo que nuestra escuela es un espacio en que tienen entre sus propósitos volver dóciles los cuerpos, pero también quiero hacer una precisión, y es que si bien eso suena un tanto como una crítica, también es cierto que uno de los propósitos de la escuela es un poco preparar para esos asuntos de la vida que nos marca unas acciones en unos momentos y en unos espacios determinados, es decir, si la escuela en su momento a nosotras cuatro no nos hubiera dicho no puede salir hasta que suene el timbre, no vas al baño en este momento porque acabaste de ir, te quedas sentado porque en este momento
--	---

	estamos haciendo ésta otra actividad, seguramente no estábamos tan aconductadas como estamos ahora, para podernos vernos a los ojos, mirarnos y ponernos la suficiente atención, entonces yo creo que es un poco una tensión entre la crítica y la necesidad de formar a un sujeto para un medio que le está pidiendo a un cuerpo dócil, es decir, unos tiempos para unas acciones y para unos espacios determinados. 1.4 ¿Cómo concibe el orden y la disciplina en el aula de la clase? S: Yo insisto en que el orden y la disciplina al igual que la misma distribución del aula depende del proceso metodológico y de las intencionalidades que el maestro tenga, no es un asunto que pueda ser genérico, yo no puedo decir que hay más disciplina en un salón en donde nadie está hablando y todo el mundo está quieto, porque es posible que para los requerimientos de la actividad en particular eso no sea lo que se espera. Entonces yo creo que más que decir que hay unos lineamientos que diga, vea, es que lo ideal es que tienen que ser así para qué haya disciplina y orden, lo que creo es que la disciplina y orden corresponde a la claridad metodológica y a la intencionalidad de formación que el maestro tenga en ese momento en el aula de clase.
2. EDUCACIÓN INTEGRAL	2.1 ¿Cuáles son las tres dimensiones de la formación que usted considera más importantes? S: Lo que pasa es que hablar de formación es hablar de un asunto amplio, cierto, entonces, cuando hablamos de formación hablamos de asuntos axiológicos en relación con principios, con valores, con todas esas prioridades, como en el encuentro con el otro, pero cuando hablamos de formación, también hablamos de hábitos y rigurosidad de orden conceptual y académico, pero cuando hablamos de formación también hablamos de unas maneras específicas y

	particulares de hacer las cosas, mejor dicho, en otras palabras estoy nombrando procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales, entonces yo creo que la formación es un concepto amplio, complejo además, de que se encarga la escuela, pero lo que quiero nombrar es que no solamente es ni desde lo comportamental ni desde lo académico, sino que la formación implica esos tres procesos: cognitivos, procedimentales y valorativos, quizás un tanto contaminada por el tema que se viene desarrollando que es el cuerpo, la relación cuerpo espacio, los movimientos en relación con los tiempos permitidos o no, diría que esa no es la única formación, pero que la consecuencia de la formación es finalmente adquirir esos hábitos socialmente aceptables que finalmente es lo que la escuela quiere entregar a la sociedad. 2.2 ¿Cómo integraría las condiciones corporales de un niño(a) de segundo de básica primaria a los requerimientos del currículo de formación de su nivel? S: La idea es que un maestro de educación básica en el ciclo de primaria y preescolar, es más en la media, tenga muy claro al público al cual se está acercando y en esa claridad tenga toda una visión muy amplia para la formación o la integración como lo dice la pregunta, de ésta chiquita a todo el contexto educativo, es decir, si yo tengo claridad sobre que yo estoy sentada frente a unos chicos de segundo de primaria que oscilan entre 7 y 8 años y que por tanto tiene el pensamiento concreto, por tanto, tiene unos niveles de atención que no sobrepasa los quince minutos, que además tiene una significativa presencia de pensamiento egocéntrico, entonces con estas características y otras más propias del proceso de desarrollo de esta edad, estoy en toda capacidad de integrar eso a todo, mis intencionalidades de formación, mejor dicho de generar ciertos tipos de actividades que se jalonan a salir de ahí y no sale de ahí por una actividad, ni por dos o por tres, sino
--	--

	por todo un proceso de formación, en este caso todo segundo grado de tal forma que cuando ellos llegan a tercero ya llegan distintos, distintos, no ya cambiados pero ya distintos como para tercero. 2.3 ¿Cuál es el límite que usted establecería para el contacto de niños con niñas, niñas con niñas, niños con niños en el aula de clase? S: No sé si entendí bien lo de los límites, yo diría que los límites no están dados en términos de géneros, los límites deben estar dados en términos del respeto y de la fraternidad en el trato con el otro. 2.4 ¿Qué prácticas propone para la formación ética y moral de los niños(as) en el aula? S: Desde lo que nombraba ahorita del tipo de pensamiento y desarrollo de los niños y de las niñas, la escuela se ha de encargar mucho de jalonar a los chicos y a las chiquitas de este tipo de pensamiento que nombraba ahorita, para que se proyecte en el otro y es un ejercicio poco fácil, de hecho todavía algunos adultos luchamos con eso, es decir cuando un niño está en posibilidad de proyectarse en lo que el otro está sintiendo, en ese momento cambia su comportamiento, inicialmente los chicos son capaces de ponerlo en palabras y en el discurso, pero como adultos hemos de tener claro que no porque un niño me diga eso lo interiorizó, entonces un niño te puede decir es que uno respeta a los demás y yo a los demás no les puedo pegar y se va de aquí y va y revienta al otro, pero tenemos que entender que es un asunto en la discursividad de la que ellos apropian a propósito de esa insistencia nuestra los adultos de ello y lo segundo es que dentro de su mismo proceso psicológico y ambiental que le va proporcionando la educación, él vaya interiorizándolo y en ese orden de ideas la educación ética y la educación religiosa tendría que estar enfocada a generar posibilidades y experiencias en donde el chico se encuentre con el otro como consigo mismo, si yo lo quisiera decir
--	--

	en términos más doctrinales, aquello de amar al otro como a sí mismo, eso es un asunto muy complejo, muy trascendental, pero que la educación ética y religiosa tendría que ocuparse de eso. 2.5 ¿Cómo propone reforzar la autoestima de los niños(as) a través de las prácticas de la clase? S: Yo diría que no hay una actividad, ni hay una clase, no es religión, no es artística, no. Es cómo soy cómo maestra en cada uno de los tratos con los chicos y las chicas, nosotros finalmente nos formamos con base en los mensajes parentales, es decir, lo que tú y yo siempre estamos escuchando, entonces yo más bien me iría con los asuntos muy cotidianos y muy generales, pero que tienen un impacto muy grande y son las miradas, las palabras, las decisiones que tomamos, cuando un niño se siente agredido y te dice a ti adulto y tú lo ignoras, eso es una doble agresión y es un mensaje absolutamente claro, que si contigo pueden hacer eso, tú también lo puedes hacer, entonces es un poco un permiso, lo que yo quiero decir es que no es una estrategia ni un área; creo que hay una disposición del adulto que forma, porque en tanto sea tratado con justicia, con delicadeza, con respeto, seguramente él va a introyectar esto en el trato a los demás. 2.6 ¿Cómo favorecer el aprendizaje de los niños(as) desde la regulación de su cuerpo en la escuela? S: Yo lo decía ahorita un poco como una crítica hacia la escuela, lo que hace es volver dóciles los cuerpos y [...] (no) es posible porque eso está hace unos 25 años y estoy permeada por ese discurso, pero yo creo que con todo el marco del respeto, de hecho lo que hacemos un poco con los niños es eso, aprenderse a comportar y de hecho en la familia uno también hace eso.
--	--

	2.7 ¿Qué ejercicios de estimulación de la percepción y emotividad propone para el desarrollo socio-afectivo en la clase? S: Hay unas prácticas cotidianas, insisto, dependiente del área de formación que son muy importantes, poner en palabras qué estás sintiendo y si tiene rabia, porqué es que tiene rabia y pararlo en frente al que tuvo el problema y míralo y dile que te molesta de él; es decir, yo creo que esos ejercicios en el mejor de los términos claros de confrontación con lo que está sintiendo y que se le exprese al otro es una estrategia clara de formación, adicionalmente las representaciones teatrales que ahí la educación artística tiene un aporte significativo, representaciones teatrales, representaciones a partir de cualquier otro lenguajes, es decir, hablese del dibujo, hablese de la pintura, hablese de todo ese tipo de expresar sentimientos, expresárselo al otro, son asuntos que sanan emocionalmente.
3. CORPORALIDAD Y EJERCICIO EDUCATIVO	3.1 ¿Qué normas propone a los niños(as) en el aula para alcanzar el desarrollo de los objetivos de una clase? S: Pues las normas básicamente están dadas en términos del respeto a la palabra, de escuchar al otro, el asunto de la escucha es un asunto de alta trascendencia, pues es el encuentro con el otro, pero básicamente como maestra, soy bastante quisquillosa en el asunto de escucharnos al otro. 3.2 ¿Qué normatividad propone la institución en relación con el autodomínio corporal, la formación de la inteligencia emocional y la comunicación y por qué? S: Bueno, yo creo que responder la pregunta es solucionar el problema de la escuela. La institución particularmente ésta, tiene estrategias, tiene apuestas en término de la formación de cierto tipo de sujetos, yo diría que

	más desde la práctica cotidiana, se espera mucho el encuentro con la familia, es decir, si un estudiante está presentando cierto tipo de comportamiento digámoslo no deseables, la idea es ir detrás de eso, es decir, porqué está presentando eso, ¿hay un antecedente de familia, un antecedente neurológico, hay un asunto inmediato que lo esté afectando? Y según eso entonces aplican o acompañamientos o estrategias o sanciones, correctivos, porque pues eso también es la escuela. 3.3 <i>¿Cómo dispone el salón de clase para el inicio de actividades desde las condiciones del tiempo y espacio?</i> S: Pues realmente en el tipo de instituciones que me muevo, en el marco de la institución, yo creo que ya uno lo incorpora, hay una lógica de que las sillas estén en hileras, eventualmente sobre todo cuando hago trabajos en equipo, me gusta correr todas las mesas para los lados y que quede un espacio vacío en el centro para que ellos se puedan sentar, pero regularmente están las mesas en hileras. 3.4 <i>¿Qué estrategias utiliza para mantener el orden en la clase en momentos de tensión o exceso de actividad en los niños(as)?</i> S: A mí me gusta mucho el silencio, incluso bajo mucho la voz, me gusta hacer ejercicios de respiración con ellos, incluso algunas veces cuando están muy acelerados, entran de un descanso, de un partido y si van lo perdieron y si lo ganaron también, corren las mesas y que se acuesten en el suelo, los pongo a que se pongan la mano y sientan el corazón y sientan que les va bajando o no, que van respirando o que se imaginan una fuente, todo como con ese tipo de cosas; cuando no tengo el tiempo, porque muchas veces toca jugar con el tiempo de hacer esto de correr las mesas y que se tiren al piso, normalmente lo que hago es sobre todo el silencio, pero el silencio a través del silencio mío
--	--

	y ellos van leyendo también los gestos y las señales porque a lo último se vuelven más señales que un asunto explícito, si uno se queda en silencio en la puerta, ¡Ah, es que está pidiendo silencio! ¡Vea, que silencio!, hasta que todos quedan en silencio. 3.5 ¿Qué posibilidades de desplazamiento y movimiento ofrece el espacio del aula a los niños(as) durante la clase? S: Realmente en una institución de este tipo que es buena, es decir, que si uno la compara con muchas otras instituciones tiene muchas ventajas y aún así los espacios dentro del aula son muy reducidos, si uno quiere un asunto de desplazamiento más amplio o según como demande el tipo de actividad, lo ideal es salir del salón, irse para la cancha, irse para el corredor, irse para otra parte, porque realmente los espacios de las aulas son muy reducidos. 3.6 ¿Cómo se da el contacto corporal de niños con niñas, niños con niños y niñas con niñas en el aula durante las actividades de clase? S: En los últimos años de mi práctica en el aula, trabajé solo con niños, hace algún tiempo tuve la posibilidad de niños niñas y esto tienen mucho de la edad, mire, (señalando hacia el parque de juegos) por ejemplo en este momento en el preescolar no hay ningún trato diferencial, ellos son niños y el amiguito es como la amiguita, no hay como ninguna diferencia, la diferencia se empieza a marcar, me atrevo más o menos a enunciar entre 4 y 5 de primaria, en 4 y 5 de primaria ellos empiezan mucho ya como a tatarrear el mismo discurso que escuchan que se hacen los amigos mayores, ¡qué ésta es novia mía, qué éste es novio mío!, sin embargo; ah bueno y los niños aprenden a que si son más bruscos con los niños que con las niñas, hay un discurso socialmente pues también atravesado allí.
--	---

	Realmente ésta experiencia fue hace mucho, entonces no pudiera nombrar como más asuntos así muy marcados entre géneros, pero si dependen mucho de la edad. 3.7 ¿Cómo conduce usted el proceso de apropiación de la normatividad por parte de los niños(as)? S: Yo como les digo con niños y niñas juntos, ya hace un tiempo, pero no veo diferenciación, es decir, sí había que estimular, sancionar, explicar de una u otra manera independiente del género. 3.8 ¿En qué momentos de la clase los niños(as) disponen de mayor libertad de movimiento y expresión? S: Yo creo que las clases, yo daba lengua castellana y matemáticas y varía mucho, mucho esos tiempos en las dos áreas; en matemáticas hay un asunto como más acartonado quizás, más el espacio de movimiento es mucho al inicio y al final de la clase, es como si en la mitad se centrara un poco más la atención en el asunto de la productividad, además porque cuando uno llega a clase, ellos también aprovechan, sale un profe entra el otro, ellos se paran, aprovechan y como son tan bellos, entonces te reciben, el comité de bienvenida y de picos y al final también baja un poco la curva. 3.9 ¿Cuáles son las trasgresiones más graves que usted considera que puede cometer un niño(a) en su clase? S: Agredirse uno al otro, eso es, porque el hablar a destiempo, eso es un asunto natural, hace parte como del proceso de formación de ellos. 3.10 ¿Qué sanciones aplica para corregir las faltas académicas y las comportamentales en su clase? S: Yo creo que uno está muy permeado por la institución donde se encuentre y uno termina
--	---

	como asumiendo como personales algunos asuntos que también son institucionales, sobre todo después de tantos años de labor en una institución, pero básicamente hay un asunto de encuentro, de escuchar que fue lo qué pasó, qué es lo que hay detrás del suceso, acto seguido uno estar en comunicación con la familia porque normalmente detrás de un suceso repetitivo que esté como interfiriendo con los procesos de clase, hay una situación familiar que si no la hay, la familia te ayuda a acabar de conocer el niño, para actuar mejor; detrás de ese encuentro con la familia, la idea es a propósito de ese conocimiento más amplio del niño, estrategias incluso muchas veces en presencia del niño, hay parte de la cita que me gusta con el niño sentado y vamos a quedar en esto, recuerdo por ejemplo con un niño que tenía serios problemas, de hecho el síndrome de él era síndrome posicional desafiante, entonces con el quedé en que cuando él estuviera muy alterado yo le iba a poner la mano en la espalda y que cuando yo le dijera ya, el iba a poder salir del salón, iba a salir que se iba a lavar la cara y que iba a respirar para el llegar mejor, que esa iba a ser la señal y si ¿tú no estás profe? Yo voy a hablar con los profes para que tú te puedas ir y que no pidas permiso, te vas a tranquilizar afuera y vas a volver y yo la verdad fue que de pronto ahí como un poco patada de abogado, un tanto intuitivo mejor dicho, me sorprendí mucho porque se apropió de una manera en que ya rojo muerto de la rabia ¡Profe necesito salir y salía y volvía más tranquilo, lo que quiero decir es que uno acuerda estrategias que incluyen a los niño, en la intervención hay unos asuntos que los niños cometen vulgarmente como uno dijera para medir el aceite en donde la transgresión de la norma es a propósito, adrede, ya lo tengo claro, ya tengo unas estrategias y me parece que no es el momento, la sanción es muy importante y la sanción normalmente varía del tipo de transgresión que haya cometido, del proceso
--	---

	de que con el niño se lleve, la intención que uno lea en él y del tipo de niño porque hay tipos de niños con que uno lo mire de ciertas maneras y ya y hay otros que se necesita mucho [...] 3.11 <i>¿Qué elementos de la educación sexual aborda usted en la educación de los niños(as) de su clase?</i> Yo creo que es muy importante de que uno parta de ¿qué es la educación sexual? Me explico, cuando hablamos de educación sexual como educación para la genitalidad eso es un asunto y en ese asunto tendría que decir que más que tener un asunto predeterminado, es abordar ciertos temas en relación con la genitalidad de acuerdo a la demanda de ellos, porque es distinta; en esta edad por ejemplo que están en este momento, ellos se preguntan mucho por el nacimiento, mientras que por ejemplo cuarto y quinto se preguntan más por la concepción, mientras que de 5 y 6 en adelante se preguntan más por el placer, entonces, pero no porque yo tenga una clase, sino más bien respondiendo como a lo que ellos demandan. Ahora si entendemos la educación sexual como esa forma que yo tengo de relacionarme con el otro, que es el sentido amplio de la educación sexual, ¡todo el tiempo! Todo el tiempo, la escucha, el respeto, pedir y presentar excusas al otro. 3.12 <i>¿Cómo resuelve dentro del salón dificultades que puedan presentarse del maltrato entre los niños(as) (bullying)?</i> La verdad es que a mí me gusta mucho más resolverlo con ellos dos solos, porque detrás de niños que agreden abiertamente al otro, hay también una intención de reconocimiento, llamar la atención, entonces normalmente este tipo de cosas las atiendo una vez finalizada la clase, me siento con los dos y se hace la conversación. 3.13 <i>¿Cómo afronta las dificultades de relación que puedan generarse frente a</i>
--	--

	<i>discriminaciones de tipo étnico, género, social, religioso o incluso de preferencia sexual?</i> Pues yo nunca he manejado de preferencia sexual porque realmente el nivel en que manejo son muy pequeños y aunque los niños tan pequeños si se nota y ellos si empiezan a marcar esas diferencias, normalmente lo que he hecho es el reconocimiento de que así sós, me explico, yo recuerdo que una vez un papá me pidió una cita porque el niño estaba muy mal porque los demás le decían negro y el niño era negrito, entonces yo le decía – Papá, ¿por qué se siente mal que le digan negro? Él es negro, entonces con los niños manejo mucho eso. Es que él me está diciendo gordo, pero eres gordo, un gordo muy hermoso, no sé por qué te estás sintiendo mal, es que yo no quiero ser gordo, entonces qué estás haciendo para no ser gordo; pero ser gordo está bien, tú te puedes sentir bien siendo así; entonces trato más bien como, no de naturalizar, sino más bien de hacer un reconocimiento de qué es exactamente lo que me molesta si yo seguramente tengo esa característica. 3.14 <i>¿Qué condiciones de abuso físico o sexual suele detectar entre los niños(as) de su clase?</i> La verdad en tantos años de experiencia, yo no he tenido una situación clara de abuso sexual, solamente fue una vez un momento y en este momento, era una mamá que me dijo que el papá estaba abusando de la niña y entonces yo le dije a la mamá que ella debía denunciar, ella me decía que no, porque además ya llevaba mucho, era una persona muy adulta y los hijos estaban grandes y había una chiquita que había venido en una segunda etapa de matrimonio digamos, había muchas cosas que lo unían y ella no era capaz, entonces yo le dije que yo debía de hacerlo porque si yo no lo hiciera, era también responsable de ese hecho y efectivamente yo
--	---

	informé a la institución y nosotros íbamos a hacer eso cuando la señora vino y canceló matrícula. Realmente yo no tuve, fue como el acercamiento, además porque eso fue en el primer mes de clase, o sea yo no tuve más contacto con la niña y me quedé un poco, incluso sin saber si era verdad, yo me imagino que sí, desde que la mamá lo dijo. Es lo único que he tenido en relación con eso. E: Muchas gracias por responder estas preguntas. S: Bueno, yo creo que tienen una pregunta muy interesante. E: Damos por terminada la entrevista a las 5:20 PM.
--	--

15.2. ANEXO 2: ENTREVISTA 002

ENTREVISTADO: LUIS ALBERTO SIERRA

ENTREVISTADOR: CARLOS ARTURO MADRIGAL

FECHA: MAYO 18 DEL 2015

HORA: 8:30 AM

TÓPICOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
1. VINCULACIÓN INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA	<i>C: ¿Cómo se pueden establecer procesos que vinculen la investigación a la creación artística de una manera alternativa que no esté siempre sujeta a la tradicional forma derivada de la conceptualización previa?</i> AS: Bueno, una pregunta poco complicada porque realmente yo pienso que habría que trabajar inicialmente sobre las emociones del individuo, en esas emociones del individuo

	empezar a trabajar sobre tres fuentes iniciales que son la literatura, el mundo y el YO, y ese individuo que está ahí con su propio YO, tiene una cantidad de emociones, que frente a un tema específico, se tiene que manipular y ese mismo YO frente al mundo va a tener también esas sensaciones, esas emociones, que tiene que expresar, y frente a lo que el lee, la literatura, esa otra fuente el va a poner toda su percepción, todas sus sensaciones y la emoción que ud causa para revertirlo, todos, todas esas fuentes que son, o estas tres fuentes iniciales que son el mundo, el YO y la literatura, van a dar paso a que se manifiesten a través de la corporalidad de ese individuo y pueda manifestarse a través de signos, símbolos que permiten una lectura de lo que él está sintiendo o percibiendo a través de cualquier momento del arte llámese plástica, música, teatro, danza, performance, todo aquello que tenga que ver con el individuo desde ese placer artístico de manifestarse corporalmente.
2. CREACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA PERCEPCIÓN Y LA EMOCIÓN	<i>C: ¿Es posible intervenir de manera voluntaria y consciente la emoción y la percepción para condicionar respuestas desde la misma emocionalidad sin que eso implique una transversalización de lo conceptual como eje central del proceso creativo?</i> AS: Yo creo que es desde lo interno como tú lo dices, es desde indagar, hacer indagación poética de los elementos perceptivos del ser, de ese ser único, que es el que está experimentando ese objeto artístico y a partir de esa indagación poética que hace el individuo sobre sus emociones, no sus sentimientos, ¡jojo!, porque si nos metemos con los sentimientos estamos hablando de un elemento patológico y que se pueden dejar sobre el pathos claro, pero es indagar más sobre las emociones y no sobre el pathos para llegar a ese objeto artístico y llegar al concepto a través de lo interno y partir de esa

	cosa que lo hace vibrar, de esa cosa orgánica o ese elemento orgánico que lo hace vibrar para producir con el cuerpo, con la voz, con los sentidos, toda esa cantidad de cosas que ese individuo tiene y poderla llevar a ese espacio tiempo desde su acción dramática y poderlas poner ahí como en punción de lo que quiere lograr, eso es lo que yo diría no partiendo del concepto, pero sí partiendo de un elemento consciente; Didier Anzieu un sicólogo que va a trabajar eso de la corporalidad, tiene un texto que se llama “El Yo Piel”, Didier va a trabajar todos estos elementos del cuerpo en “El Yo piel” y como a través de ese Yo interno, el va a poder manifestarse desde la piel del cuerpo en ese acto performático que tiene entre un espacio y tiempo determinado toda esa acción dramática, ¡Dramática!, DRA – hombre – MA- acción-TICA-conflicto; todo en acción con conflicto y desde ahí poderla plantear como un hecho artístico o un objeto artístico que se manifieste en el mismo tiempo que esas percepciones , que esas sensaciones, que esas emociones, se están dando ahí, como elementos de simultaneidad, si hay algo que brinde un puente paradójico, es la simultaneidad , la simultaneidad entre lo que yo estoy dando o lo que estoy percibiendo en el momento y lo que se está dando en el espacio performático de la actividad de la obra.
3. LA POÉTICA DE LO COTIDIANO	<i>C: Y una última pregunta: Desarrollar todo este ejercicio, obviamente implica una relación con lo cotidiano porque no está supeditada al asunto del mundo académico o de la tradición en esa relación con lo cotidiano ¿Cómo se construye su poética y que valor tiene esta metodología para la construcción de esa poética?</i> AS: Hay una cosa que son los registros, unos registros proxémicos, unos registros kinésicos, que van a tener que ver con el individuo, de cómo

	se manifiesta ante el otro cotidianamente, hay otro tipo de registro que es el registro corporal, o sea visual, digamos que desde los mismos sentidos se van a establecer unos registros que van a tender a esa política de lo cotidiano y esa política de lo cotidiano se va establecer en relación al otro desde tres elementos que desde la comunicación se pueden dar; uno es la comunicación con el otro, que es la locución, la otra es la i-locución y la otra es la per-locución, en la locución hay un mensaje de individuos, de lo cotidiano, o sea emisor, receptor, mensaje, - <i>tú me dices que horas es, qué horas son, tú dices las 8:30, yo digo, gracias-</i>, en la i-locución se va a presentar una relación, va a establecer una relación entre los individuos externos, de amigos, compañeros de trabajo, y si tú me preguntas - <i>¿qué hora es? Yo te puedo decir, yo sé que me toca clase ahorita a las 8.30, no necesita recordármelo-</i>; pero en ningún momento te respondí la hora, pero porque se establece la relación de que yo ahorita tengo clase a las 8:30; pero cuando hay una interacción de los individuos que tienen una relación de pareja, cuando son más íntimas de interacción, no de relación, sino que se interrelaciona con el otro, - <i>el esposo le dice a la esposa, amor que hora es, y ella le dice: si te aburres tanto en la casa de mi mamá, no hubieras venido, ese es el problema contigo, sabes-</i>; entonces el solo hecho de preguntar la hora que es un acto comunicativo, cotidiano, va a establecer tres tipos de relaciones: una locución, una i-locución y una per-locución que se van a establecer también dentro del acto de habla cotidiano, pero también dentro de la kinesis, o sea de la propia gestualidad y dentro de la proxemia que es la espacialidad del otro, todos tenemos una burbuja, ahí está el acto locutivo también en el que yo mantengo la burbuja separada de ti, el acto de interlocución y locutivo cuando yo me acerco un poco más y puedo abrazarte y puedo
--	---

	darte la mano, hay más contacto, hay otro acto, el perlocutivo cuando no soy capaz abrazarte, en esa parte kinésica y proxémica en donde no soy capaz de romper las barreras del espacio en un tiempo en un momento pero también en ese mismo acto se crea esa acción dramática, que es la acción dramática cotidiana que va a establecer ese cúmulo de registros que se transmiten desde lo sensorial propio, desde el olfato, desde la piel, aprenda.... entonces esa poética de lo cotidiano, del cuerpo cotidiano en acción con el otro, genera elementos de conflicto que también lo podemos definir en tres, porque todos esos elementos están en un conflicto interno en el que yo quiero algo y algo que al inicio conflictúa con lo que es la moral, la religión. Todo lo que al momento de yo salir a la calle, al momento de estar en una reunión, en una salón de clase, en cualquier parte mi cuerpo va a compartir todos esos elementos [...] entonces yo quiero algo y algo ante ellos; la otra es yo quiero algo y alguien se opone, dentro de su cotidiano, que está también el conflicto y el otro que es todavía más complicado, yo quiero algo y algo se opone, yo quiero salir por una puerta pero el profesor, el director, el jefe se opone y yo tengo ganas de ir al baño y no puedo, ¿por qué? Porque está cerrada, porque se me perdió la llave, porque hay que esperar a que un timbre suene, es otra cosa, es un algo y otro algo, pero hay otra aún más complicada todavía que es la que manejaban los Griegos y todavía la manejan los pastores en las iglesias y es yo quiero algo y ya no es mi algo dentro de mí, ni alguien, ni algo, sino Dios, un Dios, el destino se opone a lo que quiere el sujeto y le empiezo a echar la culpa a ese H.P. que no he hecho nada mal, que aquel me tiene cargadilla, este Dios porque repartió todo tan mal, y eso genera esa acción dramática que la sufre o la vivencia orgánica y visceralmente el cuerpo o el sujeto actante en un momento determinado, desde el acto del habla, desde el
--	---

	acto kinésico, desde el acto proxémico y puesto todo en un performance, donde ese individuo o esos individuos van armando eso a través de su cuerpo y de su voz. Entrevista realizada el día 18 de mayo a la 8.30 am.
--	---

15.3. RECORDATORIO DE INTERVENCIÓN PERFORMÁTICA



Imagen 39. Cara 1 de recordatorio



Imagen 40. Cara 2 de recordatorio

15.4. ANEXOS EN ARCHIVO ADJUNTO

15.4.1. EL AULA DE CLASE

15.4.2. ESTESIOGRAFÍA

16. VIDEO REGISTRO DE INTERVENCIÓN PERFORMÁTICA