

ESCENARIOS Y
SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS

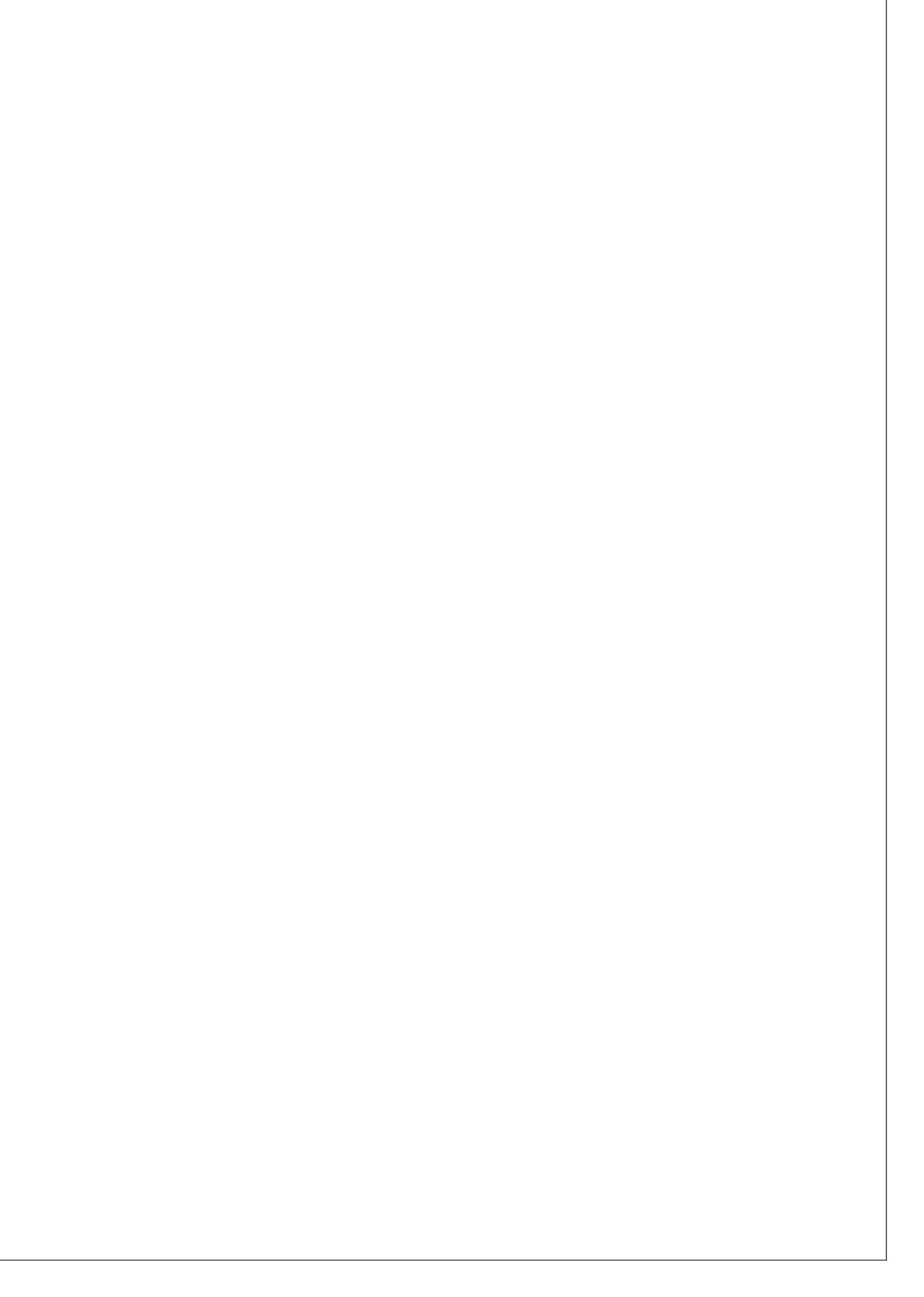


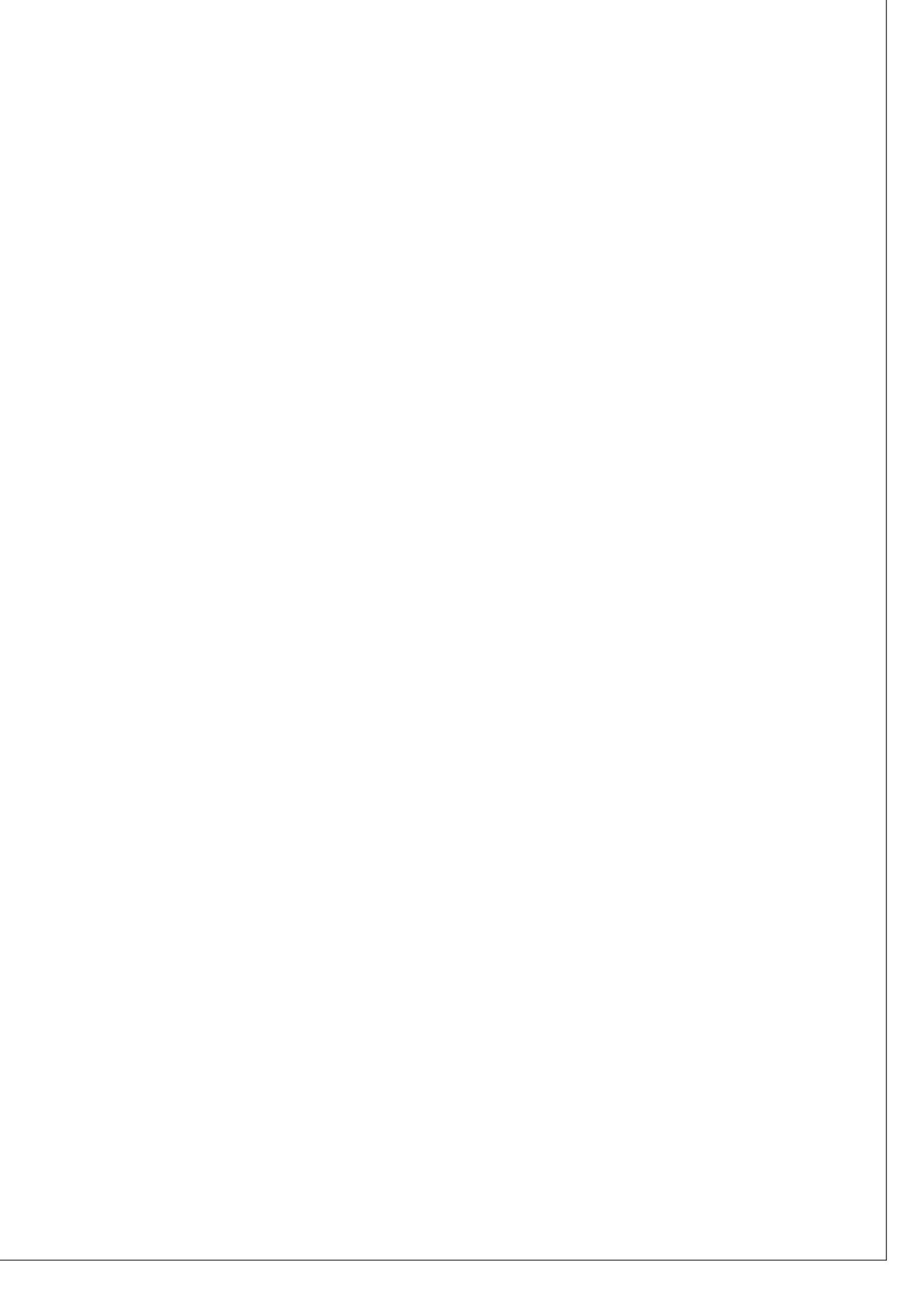
CORPOREIDADES EXPANDIDAS
Hacia una educación sin cuerpos
(o manifiesto contra el
control racional)

Sebastian Adolfo Trueba

[en colaboración con]

María Marta Yedaide, Paula Gonzalez, Luciana Berengeno, Sol Bella
Damborearena, Luz Smith, Mercedes Zabala, Francisco Ramallo,
Pablo Migliorata, Damián Pons, María Laura Galasse, Magalí Villerreal





Diseño de tapa: Catalina Pignataro

Revisión y edición de estilo: Belén Hobaica, Carolina Vargas Pisani y Luciana Albornoz

Primera edición: Septiembre, 2024

Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas*

Directores de colección: María Marta Yedaide y Luis Porta

ISSN en trámite

Grupo de investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE)

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd)

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata



Este libro se publica bajo una licencia Creative Commons de Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional (CC BY--NC--ND 4.0)

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, bajo los siguientes términos:

Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

SinDerivadas: si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

Trueba, Sebastian

Corporeidades expandidas : hacia una educación sin cuerpos o manifiesto contra el control racional / Sebastian Trueba ; Contribuciones de María Marta Yedaide ... [et al.] ; Editado por Belén Hobaica ; Carolina Vargas Pisani ; Luciana Albornoz. - 1a ed - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2024.

Libro digital, PDF - (Escenarios y subjetividades educativas / María Marta Yedaide ; Luis Porta)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-179-7

1. Educación. 2. Ciencias de la Educación. I. Yedaide, María Marta, colab. II. Hobaica, Belén, ed. III. Vargas Pisani, Carolina, ed. IV. Albornoz, Luciana, ed. V. Título.

CDD 370.81



Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas*
Directores de colección: María Marta Yedaide y Luis Porta

Comité académico:

Graciela Di Franco (UNLPam)
Silvia Grinberg (UNSAM)
Eduardo Langer (UNSAM)
Silvia Siderac (UNLPam)
José Tranier (UNR)
Daniel Suárez (UBA)

Comité editorial:

Federico Ayciriet (UNMdP)
Luciana Berengeno (UNMdP)
Paula González (UNMdP)
Luciana Salandro (UNMdP)
Marianela Valdivia (UNMdP)

ISSN en trámite

ISBN 978-987-811-179-7

La Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas* nace y vive para que las palabras que de tanto en tanto encontramos viajen con los vientos que nos empujan, en un tiempo convulso, pero a la vez preñado de esperanzas. Cada tanto, algunos nos encontramos y en el deleite de la buena compañía acuñamos historias que engendran vida, promesa de horizontes anchos y ambientes más hospitalarios. Nuestras reuniones quedan signadas por curiosidades, fuerzas erotizantes e impulsos de la imaginación y el deseo. Nuestras comunidades no son cerradas ni estables; aman los interterritorios, las promiscuidades, la cualidad transfectada de la experiencia vital. Mucho es bienvenido.

Les académicos que aquí publicamos nos sentipensamos poetas de la contemporaneidad; sólo podemos componer en/entre unas gramáticas que nos escriben y aun así nos entusiasma la posibilidad de encontrar un modo— en una palabra, una nota, un matiz, un tono o un gesto—de alterar lo instituido allí donde duele y nos duele. Y entonces cantamos a corazón abierto una verdad pequeña, contingente que, como un castillo de arena a orillas de un mar, se erige con alegría a pesar de la fatalidad de su destino.

La Colección es puro anhelo. Una invitación a dejarse morir para vivir en plenitud una y otra vez.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Iniciación a las corporeidades expandidas	5
¿Qué entendemos por corporeidad(es)?	13
Reflexiones complementarias derivadas de las corporeidades expandidas	31
Segunda parte: ejercicios	44
Corporeidades y educación. Conversaciones sobre educación y corporeidades (o una partida más del ajedrez afectiva y afectante)	46
Corporeidades e investigación (narrativa, biográfica y autobiográfica)	57
Educaciones Físicas y corporeidades expandidas (hacia una educación -física- sin cuerpos)	70
Corporeidades y formación docente	88
Corporeidades cuir	101
Corporeidades y juego (o ludicidad)	117
El componente artístico/estético de la corporeidad en la enseñanza	133
Ejercicio conmigo mismo	155
Últimos suspiros	159
Referencias bibliográficas	161
Somos quienes corporizamos el libro	168

Experiencia

La experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece. La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición. (Larrosa, 2009, p. 38)

Wabi-sabi

(japonés).

sustantivo. El arte de encontrar belleza en las imperfecciones, una aceptación de los ciclos de la vida y de la muerte.

Derivada de las enseñanzas budistas, se trata de una estética japonesa centrada en el descubrimiento de la belleza en las imperfecciones y lo incompleto. La aceptación de la transitoriedad y la asimetría en nuestras vidas puede llevarnos a una existencia más plena y, a la vez, más modesta.

Ella Frances Sanders, Lost in traslation

Introducción

Estos conceptos no se pueden “aplicar” como explicó Massumi (2002b): “La primera regla general si quieres inventar o reinventar conceptos es simple: no los apliques” (p. 17). En lugar de ello, utilícelos para reorientar el pensamiento. (St. Pierre, 2018, p.13)
[Traducción del autor]

Todo relato manifiesta una visión del mundo, una forma de entender quiénes somos y dónde estamos. De este modo los relatos que construimos o que tomamos prestados y hacemos propios, nos sirven para afirmarnos como personas valiosas en un colectivo que, por momentos, nos invisibiliza y, de esa manera, intentamos encontrarle algún sentido a la vida.

En este libro intentaremos poner en palabras una serie de reflexiones que circulan en entornos muy variados y que suelen ser difíciles de explicar. Nos centraremos en los contextos educativos y en algunas formas de vivir lo estético y de (ha)ser investigación porque, de alguna manera, estas áreas parecieran estar relacionadas. Seguramente, lo que aquí expresamos sirva para analizar y comprender otros eventos en campos diferentes. Sin embargo, nos restringiremos a estos espacios debido a que nos son cercanos y es a partir de experiencias en dichos ámbitos que resignificamos y discutimos la corporeidad. Hasta hallarle un sentido que puede haber tenido siempre, pero que por diferentes contextos y circunstancias no logró ser expresada (o interpretada) de esta manera.

Asimismo, las consecuencias de pensar lo educativo en estos términos puede modificar muchos hábitos que hemos naturalizado y que, si desnaturalizamos, podrían generar cambios profundos en nuestros alumnos y en nosotros mismos¹.

La relación que encontramos no surge verticalmente (de arriba hacia abajo) a partir de la interpretación de teorías surgidas en laboratorios o círculos académicos exclusivos, sino que son manifestaciones percibidas en los

¹ El texto se encuentra mayormente escrito en masculino para facilitar la lectura; sin embargo, debo manifestar lo violenta que me resulta esta posición al momento de escribir y no encontrar una opción menos machista y heteronormativa. Quizás esa sea una de las razones por las que en este libro busqué coescribir junto a otras, mayormente mujeres que me ayudan a deconstruir algunos de los sesgos machistas de mi escritura.

espacios antes mencionados. Podríamos afirmar que las ideas que aquí se pueden leer se construyeron a partir de las experiencias surgidas de enseñar e investigar a lo largo de los últimos veinte años. Pero, en realidad, no es sólo producto de este tiempo de estudio y trabajo, sino que las experiencias vividas en esos años, todas ellas: deportivas, lúdicas, amorosas, políticas, económicas, entre otras; impulsaron el desarrollo de sensibilidades que habilitaron imaginar la potencia de una educación sin cuerpos y sin controles racionales innecesarios. Dichas sensibilidades no pueden medirse en cantidad o en calidad, porque se trata de singularidades que ni uno mismo puede controlar ni regular de forma alguna.

En los capítulos de la segunda parte se plantean discusiones con colegas, compañeros y amigos que, gracias a no pensar de la misma manera, cuestionan estas ideas y ayudan a explicarlas con mayor claridad. Al mismo tiempo, las discusiones y cuestionamientos, me empujan, en tanto autor, hacia abismos de los que naturalmente tiendo a alejarme², pero que, al asomarme a ellos me permiten comprender lo inabarcable que resulta esta tarea.

María Marta Yedaide, más allá de ser mi amiga, es una persona que me ha leído en claves que yo mismo no registro. Es sumamente profunda, reflexiva y gracias a su simpatía y amorosidad puede sostener conversaciones desde perspectivas muy alejadas a las mías sin ser condescendiente, lo que me invita a mirar ese dichoso abismo. Con ella escribimos un capítulo en el que jugamos a discutir sobre la educación en el que intento pensar qué espacio pueden ocupar las corporeidades expandidas allí.

Junto a Luciana Berengeno y Paula González hacemos otro ejercicio que implica pensar la corporeidades en el campo de la investigación. Ambas son docentes de la cátedra Seminario de Investigación y se encuentran involucradas en procesos doctorales que juegan con los límites de lo aceptado en el mundo académico, Además, Paula es actriz y directora de teatro, lo que la convierte en

² Me tomo la libertad de alternar entre la primera persona del singular y del plural para expresar lo más genuinamente posible lo que pienso, y coincido con val flores (2021) cuando expresa: “«¿Cuántas escriben cuando una escribe?»», se pregunta Victoria Dahbar (2018) en su tesis. «Decir yo o decir nosotros. O nosotras. De nuevo, dejé que el problema persistiera. Porque a veces la escritura toma forma de nosotras, quizás conjurando o intentando conjurar “el horror de esta conciencia, de este pequeño yo sobreagrandado que no deja lugar para la paz”, como quería Hugo Cola (2004: 130). Y porque otras veces entre las voces desparramadas la escritura se afirma y dice “yo”. Y digo “yo”, singularizando una pluralidad que está sin ser dicha.»” (pp. 40 y 41)

una persona con fuertes marcas corporales y corpóreas que entran en tensión con mi propuesta.

El primer capítulo escrito de este libro fue el que compusimos con Lus Smith y Sol Bella, quienes en algún momento fueron alumnas mías. Y a partir del entusiasmo antagonista que me expresaban en cada discusión comenzamos a pensar, desde perspectivas muy alejadas, las corporeidades y las prácticas corporales en las educaciones físicas. Esto que, en apariencia, desentonaría con un libro de estas características resulta central, debido a que mi propia interpretación de las corporeidades surge de mis más de 20 años vinculado a la docencia en esta área y las lógicas que en estos espacios se sostienen. Quizás lo más interesante fue que ellas descreían (tal vez aún lo hagan) de mucho de lo que yo planteo.

Mercedes Zabala realizó un recorrido como formadora de docentes tan singular que la llevó a pensar la práctica docente desde lugares disonantes con respecto a los relatos tradicionales. Tan disonantes que me sorprendió cuán cercanos son a los míos. De ahí comenzamos a pensar la formación de docentes en relación a las corporeidades.

Las pedagogías queer se tensionan mucho con las ideas de corporeidades que aquí se expresan por lo que realizamos un ejercicio de escritura con Francisco Ramallo que habilitó nuevos espacios de discusión acerca de las corporeidades.

Finalmente, aparecen dos capítulos que intentan poner de manifiesto la potencia de dos tipos de experiencias que, desde mi perspectiva, son centrales en este tema: las experiencias lúdicas y las estéticas. En las primeras, escribimos junto a tres profes de educación física con mucha experiencia en temas lúdicos: Malala, Pablo Migliorata y Damián Pons. Probablemente, uno de los aportes más interesantes de este ejercicio radica en que ninguno de ellos se ha interesado particularmente en las corporeidades, por lo que surgieron discusiones que me sirvieron para pensar estos temas desde perspectivas diferentes.

Para explorar las corporeidades en las experiencias estéticas nos reunimos con Magui Monroe (Magalí Villarreal) quien en su calidad de docente de arte y

artista plástica me ayudó a explorar cuestiones que comprendo superficialmente.

De esta manera, lo que en la primera parte del libro planteo de la forma que mejor pude para explicar a lo que me refiero con corporeidades expandidas; en la segunda parte, es pensado a partir de ejercicios de escritura que no domino completamente y en el que personas que no coinciden necesariamente conmigo, pero que tienen cosas interesantes para decir, tensionan mis ideas previas y colaboran con los lectores en ofrecer diferentes formas pensar y decir que quizás se acerquen más a cada uno.

A pesar de que el sentido de este texto no es destituir las teorías existentes, es comprensible que se perciban las tensiones que se generan al plantear formas otras de habitar lo educativo, lo que puede implicar consecuencias diferentes que modifique los beneficiarios y los perjudicados al habitar cada epistemología.

Este texto presenta la dificultad de intentar construir un relato lógico para comprender algo que no funciona con los parámetros algorítmicos con que interpretamos el mundo y, al mismo tiempo, continuar conviviendo en los espacios que venimos habitando y que nos facilitan la comunicación y la organización social. Podría decirse que se intenta traducir algo que, en su idioma original, no puede expresarse con palabras.

En el mejor de los casos, las discusiones que de aquí surjan nos ayudarán a ampliar nuestras posibilidades de comprensión e intervención como docentes e investigadores, y de esa manera habilitaremos opciones diferentes para abordar la compleja realidad que nos toca. Y si estas ideas no producen la suficiente fuerza instituyente, por lo menos, anhelamos habilitar una forma otra de utilizar metáforas para explicar quiénes somos y dónde estamos en el campo educativo.

Iniciación a las corporeidades expandidas

Cuestión de universos

Los cuentistas presumen lo que los historiadores rara vez hacen, es decir, que los seres humanos no son racionales, que no pueden ser comprendidos en términos de un análisis objetivo, y que sus más profundas y más significativas experiencias se viven en un nivel vastamente invisible, una región indefinida donde mente y cuerpo salen y entran uno del otro en un número infinito de combinaciones fugaces, lo que sólo puede ser evocado mediante alusiones, sensibilidad tonal, retórica y “resonancia”. (Berman, 1992, p.105)

¿Dónde vivimos? Con esta pregunta no me refiero solo al lugar geográfico, sino también a lo social, a lo cultural, a la visión del mundo que permite posicionarme para observarlo y comprenderlo. Estar en un lugar singular me habilita miradas diferentes que, al mismo tiempo, me limitan en la forma de entender quién soy y qué pasa a mi alrededor. No es lo mismo ser un niño colla en una escuela del altiplano, que un empresario japonés director de una multinacional, una mujer afgana en la periferia de Kabul o un docente e investigador en la ciudad de Mar del Plata. Nacer en un lugar o en otro, en un tiempo u otro, pertenecer a una etnia, crecer en un entorno con determinadas creencias, tener la posibilidad de conocer gentes y contextos diferentes, cambia nuestra percepción acerca de quiénes somos y qué podemos hacer en nuestras vidas. Esa cosmovisión no la elegimos libremente, en gran medida nos es impuesta y, en virtud de nuestros recorridos (personas con quiénes nos relacionamos, lugares que habitamos, estudios que realizamos, azares que nos advienen, etc.), construimos lógicas que nos permiten atribuirle un cierto sentido a la vida y al mundo.

Estas lógicas son las que en este texto denomino universos, debido a que la metáfora de universo (¿y por qué no de multiverso?) da cuenta de todo lo que nos rodea y condiciona pero que, al mismo tiempo, nos permite operar sobre él

y atribuirle nuevos sentidos. Por momentos, podría utilizar la palabra dimensión como sinónimo de universo porque resulta interesante la idea de que alguien habite diferentes universos / dimensiones a partir de los eventos que le acontecen. Cada experiencia podría funcionar como una especie de portal que comunica universos en los que prevalecen lógicas diferentes.³

Podemos estar en una clase o trabajando, y que mientras hacemos lo que se supone que debemos hacer, alguien diga algo que nos traslade a una dimensión otra en la que la comprensión se vea alterada y una lógica diferente prevalezca. Un recuerdo, una persona, imágenes, sonidos o texturas pueden hacer las veces de portales. Es un misterio su funcionamiento y, por lo tanto, no podemos controlarlo (más allá de que la creencia de que podemos controlar algo es una ficción sostenida en una lógica que le confiere sentido, pero que al fin y al cabo es una mentira que un marco interpretativo le provee tintes de verdad).

Intentaré ejemplificarlo con una anécdota. Todos los sábados iba a nadar a una pileta, siempre hacía las mismas rutinas del desayuno, preparar el bolso con las ojotas, la gorra, las antiparras, el toallón y una bolsa para guardar todo lo mojado al finalizar la actividad. Nado desde que era un niño y tengo rutinas de entrada en calor y de pasadas con todos los estilos; espalda es el que más me disgusta y mariposa el que más disfruto. Generalmente, finalizaba mi rutina con una vuelta a la calma que era siempre más o menos igual. Ese sábado entré al agua, hice tres largos y al llegar al extremo de la pileta comprendí que ya no tenía sentido continuar con esa rutina. Salí del agua agotado de hacer tantos años lo mismo y me di cuenta que no volvería a nadar en una pileta por mucho tiempo más; de hecho catorce años más tarde intenté volver a nadar debido a que en un momento de la pandemia fue una de las pocas actividades que

3 Se entiende que en la física cuántica cada universo, de los 10^{500} universos posibles, se encuentra atravesado por once dimensiones, según la "teoría M" (Hawking y Mlodinow, 2011); pero solo tres son extensas y por lo tanto las podemos percibir. En este texto, se hace una utilización un poco simplista de la metáfora debido a que en el campo educativo estamos muy poco afectados por estas teorías, pero muy cercanos a la idea de que una dimensión puede ser una especie de universo en sí mismo, más cercano a la ciencia ficción.

A pesar de los esfuerzos de Karen Barad (2003, 2017) de atravesar las ciencias sociales a partir de las teorías cuánticas, coincido con Faye y Jakslund (2021) en que los méritos del realismo agencial, que son muchos, no se derivan de la mecánica cuántica. De ahí que nos habilitemos a continuar trabajando con estas metáforas simplificadas.

habilitaron a realizar; sin embargo, finalicé el primer mes y no volví nunca más a la pileta.

Si lo pensamos desde una lógica utilitarista, nadar es una actividad muy buena para la salud que, además, ofrece tiempo para pensar en otras cosas y, en mi condición de nadador experto, no me resulta difícil. ¿Qué pasó ese sábado? No lo sé, pero reconozco las consecuencias. Algo cambió, algo murió. Probablemente nunca lo sepa con exactitud pero habité un espacio que me afectó de tal manera que permitió comprender que eso no podía continuar.

Se me ocurrió otro ejemplo el otro día cuando vi un fragmento de un programa de televisión estadounidense muy antiguo⁴, tan antiguo que era en blanco y negro. Se trataba de un programa de entretenimiento en el que un grupo de famosos de la época debían descubrir quién era el personaje invitado, con sus ojos vendados y solamente haciendo preguntas que se respondiesen con sí o con no. En ese episodio la personalidad era Salvador Dalí y le preguntaron si era hombre, a lo que respondió que sí; si era artista, si era pintor, si era actor, si era escritor, si era una figura de televisión, si estaba vinculado al deporte y a todo él respondió que sí. El presentador del programa intervino y aclaró que para el invitado él era todo eso pero que al panel de adivinadores se les sugería quedarse solo con que era pintor. Esta aclaración funcionó como una interpretación de lo que sucedió en dimensiones diferentes. En el universo binario, real y cotidiano, Dalí era solamente un pintor; sin embargo, en un universo otro, pero no menos real, en el que habitaba el invitado, él era un actor que interpretaba a un personaje llamado Salvador Dalí, que escribía a través de sus cuadros⁵ y que también pintaba. Ambos universos se presentan simultáneamente, pero cada persona puede atribuirle interpretaciones diferentes. ¿Hubiera existido el Dalí que conocemos y que trascendió la historia del arte y de la cultura si esa persona solamente hubiera habitado esta dimensión utilitarista, reduccionista que llamamos realidad?

Se suele escuchar que muchos artistas tienen un cierto grado de locura, lo que los convierte en personas difíciles de entrevistar y de comprender. Quizás

⁴ El programa se llamaba "What's my line?" y se transmitió en Estados Unidos en enero de 1952.

⁵ Más allá de que también incursionó en la literatura desde su juventud, en el momento del programa televisivo no se había publicado su obra más conocida: "Diario de un genio" que se publicó en 1964.

simplemente habitan, por momentos, otros universos en los que prevalecen lógicas diferentes, que no necesariamente son mejores. Porque incluso la idea de que algo debe ser mejor o peor que otra cosa, es parte de una lógica.

Trabajando en educación por más de veinte años, puedo concebir que la forma de pensar basada en causas y efectos, la que Roger Penrose (1991) planteaba como algorítmica, no siempre responde a lo que sucede cuando enseñamos y cuando aprendemos. Es decir, hay cosas que podemos explicar y comprender, pero más allá de todo lo que se ha construido teóricamente desde la didáctica, la pedagogía, las teorías del aprendizaje, etc. lo que nos pasa al enseñar y al aprender continúa siendo un misterio.

¿Por qué recordamos hitos importantes de nuestra biografía y creemos que nos cambiaron la vida? ¿Por qué no recordamos otros? ¿Por qué esos fueron importantes para nosotros y no para quienes estaban al lado nuestro?

Penrose (1991) plantea que el problema está en que no tenemos la menor idea de cómo funciona la mente, ni vamos a tener posibilidad de hacerlo hasta tanto no se desarrolle un sistema matemático no algorítmico que nos sirva para comprender el universo, y según él eso es algo que no se va a lograr a corto ni a mediano plazo. La lógica de causa-efecto nos sirve para comprender una gran cantidad de eventos de la vida cotidiana y, con elevados niveles de complejidad, pueden construirse explicaciones a cuestiones más complejas y abstractas; sin embargo, hay temas que no pueden abordarse desde este paradigma porque no funcionan de esta manera. Una de esas cuestiones es el funcionamiento de la mente.

A lo largo de su libro⁶ Penrose fundamenta exhaustivamente esta imposibilidad y, en cierta medida, pone un límite a la esperanza de encontrar todas las explicaciones a partir de las neurociencias que llevan al extremo el intento de comprender la mente desde la medición y el control de experimentos. De hecho, en los últimos años Roger Penrose estuvo explorando

⁶ El libro se llama "La nueva mente del emperador" y en él intenta determinar si alguna vez una computadora podrá emular a la mente humana, arribando a la conclusión de que por ahora no será posible, algo que puede discutirse en la actualidad gracias a los avances de la inteligencia artificial en lo que se refiere a los resultados observables, mas no al funcionamiento de la mente, que continúa siendo absolutamente misterioso.

una línea que denominó neurociencias cuánticas que fue muy discutida por algunos sectores de la comunidad científica.

La imposibilidad de obtener una explicación científica acerca del funcionamiento de la mente es lo que habilita a la construcción de relatos que parezcan lo suficientemente creíbles como para otorgarles la categoría de teorías que nos expliquen los procesos mentales. Estos relatos, si bien son ficcionales, no son necesariamente falsos. De alguna manera todo relato es una ficción a la que le arrogamos una cierta fuerza para instituirlo como verdadero. Decimos lo que decimos porque creemos que puede ser lo suficientemente cierto como para que los demás lo avalen y lo repitan empoderando dicha narración. Las teorías son estos grandes relatos que pueden ofrecernos explicación a diferentes fenómenos de la vida y que al hacerlo pueden ayudarnos a predecir algunos escenarios que pueden llegar a pasar (Yedaide, 2018). La teoría del big-bang, la relatividad general, el aprendizaje significativo, el conductismo, el psicoanálisis, etc; son teorías que coexisten con mayor o menor grado de credibilidad dependiendo del ámbito en el que nos encontremos y a pesar de que son solo relatos ficcionales, tienen la suficiente eficacia como para que nos sean de utilidad, podamos comunicarnos y convivamos miles de millones de personas en simultáneo.

El objetivo de este texto no es explorar los aspectos epistemológicos de las teorías científicas, sino sentar las bases de un nuevo relato, que no surge exclusivamente del mundo científico ni del teórico e intenta alejarse lo más posible del soberbio posicionamiento academicista que intenta iluminar a quienes no comprenden.

La metáfora de los multiversos (Trueba, 2022 y 2023c) es utilizada aquí para explicar algo que acontece en el mundo educativo y que suele ser dejado de lado por su escaso sustento teórico, pero que, al mismo tiempo puede ayudarnos a comprender eventos fundamentales de nuestras vidas. A partir de este trabajo se intenta visibilizar y construir un marco interpretativo para un fenómeno muy común en el campo educativo.

Otra digresión fundamental es que al pensar en educación no nos referimos solo a la escuela sino a la educación desde una perspectiva más amplia que,

por supuesto, incluye a la escuela. La educación es la vida misma, todo nos educa y, de alguna forma, todos somos educadores de (y con) otros.

¿Cómo explicar el enamoramiento, la comprensión de un problema o las epifanías? La metáfora de los múltiples universos puede ayudarnos en este cometido porque, si bien pensar el mundo en los términos del sentido común o desde una perspectiva más científicista es importante para determinar puntos de anclaje que construyan significados comunes, hay espacios en los que no es posible encontrar explicaciones fácilmente conceptualizables.

Con esto me refiero a que la mayor parte del tiempo necesitamos comunicarnos, trabajar, estudiar y transitar nuestras vidas haciendo de cuenta que comprendemos que las cosas son como son, que sus significados ya están dados y son externos a nosotros. Estar explicando constantemente el sentido que le otorgamos a cada palabra y cada gesto en virtud del contexto haría imposible construir algo en común. Si cuestionáramos qué es la vida, qué son la salud y la enfermedad y cuál es la trascendencia del dolor para determinar nuestro existir efímero en el universo no llegaríamos a consultar al médico ante una enfermedad porque moriríamos antes de dilucidar lo que nos pasa y lo que debemos hacer. Hay momentos en los que dar por sentado que una persona está enferma porque le duele algo debería ser suficiente razón como para hacer una consulta con un especialista.

Aquí me parece importante destacar que el “hacer de cuenta que” es necesario para subsistir. Como cuando uno ama a alguien y le dice: “Te amaré por siempre”, está claro que cinco minutos más tarde podría no amar más a esa persona pero debemos hacer de cuenta que es verdad para que el enamoramiento no pierda la magia. Si cuestionáramos el sentido que le otorgamos al amor, a la eternidad o al hecho de que probablemente mi amor hacia esa persona sea solo el enamoramiento a lo que la compañía de esa persona genera en mí, es decir, que en cierto sentido, podría ser que la quiero cerca mío para mantenerme enamorado de mí mismo; nadie se pondría en pareja, ni formaría familia y todo el sistema de vida occidental y capitalista colapsaría. Debido a lo cual es importante, de vez en cuando, hacer de cuenta que amaré a esa persona y ella me amará eternamente.

Para la medicina, el derecho, la ciencia, las instituciones, etc; es necesario vivir en esta dimensión en la que un cuerpo es un cuerpo, separado de los otros cuerpos porque posee una piel que hace a las veces de límite y que es solo una parte de algo mayor, lo que algunos podrían llamar alma, mente o espíritu. Pero ¿qué pasa cuando nos encontramos en situaciones en las que esta lógica pareciera no tener sentido, cuando no estamos haciendo algo útil y productivo? Son momentos en los que somos conscientes de que estamos haciendo algo que es más importante, como embellecer la presentación de un plato de comida con la pretensión de agasajar a alguien (quizás a uno mismo), o cuando preparamos una clase pensando en la posibilidad de conmover a nuestros estudiantes y que a partir de ese pequeño gesto sean mejores personas. En esos instantes, quizás no esté habitando esta dimensión en la que todo debe tener un sentido utilitario y me encuentre afectado por otra dimensión que me conecta con mi pasado, mi futuro y el de quienes me han corporizado de manera tal, como para invertir tiempo y esfuerzo en algo que podría parecer totalmente innecesario.

La metáfora de los universos intenta explicar que por momentos habitamos dimensiones diferentes, todas son importantes y esforzarnos en mantenernos solo en una puede ser nocivo para nosotros. Por supuesto, que no podemos conscientemente pasar de una a otra a *gusto y piacere*, pero comprendiendo que queramos o no, vamos a deambular por dimensiones en las que reinarán lógicas diferentes, podríamos intentar explorar las posibilidades que estas nos ofrecen.

En síntesis, las dimensiones o universos a las que se hacen referencia a lo largo del texto son sólo metáforas de algo que (nos) sucede. A su vez no suelen plantearse en un plano de igualdad con otras cuestiones más medibles, palpables o naturalizadas que, desde este punto de vista, no son menos importantes ni útiles, sino que, simplemente, tienen efectos en momentos y espacios diferentes.

A lo largo del texto se hace referencia al *universo binario*, a la *dimensión corporeidad*, a las *corporeidades escindidas, ampliadas y expandidas*, etc. pero esos son solo nombres, que probablemente no sean los más adecuados, pero son los que al día de hoy me permiten pensar estas cuestiones. El deseo está

puesto en que a partir de este texto y sus discusiones surjan formas más potentes y claras de entender este tema.

Hay una intención de restringir los análisis a estos universos a pesar de que habría muchos más, quizás tantos como personas, pero que, por un lado, no podemos percibirlos o explicarlos; y por otro, deseamos hacer el esfuerzo de explicar lo no binario en términos binarios y algorítmicos. Algo que manifiesta un cierto grado de incoherencia que me resulta seductor.

Por último, este texto no tiene interés en ser pensado desde la física, ni desde la filosofía o la autoayuda. Es un libro de educación escrito por educadores; entendiendo a la educación de una manera amplia, como una tecnología primigenia que, en cierta medida, nos implica a todas las personas.

¿Qué entendemos por corporeidad(es)?

Yo no soy yo.
Soy este
que va a mi lado sin yo verlo,
que, a veces, voy a ver,
y que, a veces olvido.
El que calla, sereno, cuando hablo,
el que perdona, dulce, cuando odio,
el que pasea por donde no estoy,
el que quedará en pie cuando yo muera...

Juan Ramón Jiménez (Eternidades, 1918)

La corporeidad es lo que somos ¿por qué la relacionamos y limitamos exclusivamente al cuerpo humano? ¿por la palabra? ¿cómo explicar que es mucho más simple y complejo a la vez? Comprender una idea como la de la corporeidad de un día para el otro en su totalidad sería impensable, porque implica una cosmovisión que se sustenta en una lógica diferente a la binaria. No es mejor ni peor, no es una evolución de la anterior, es una lógica otra. Que, a su vez, nos invita a preguntarnos ¿Podemos habitar lógicas diferentes al mismo tiempo?, ¿podemos decidir cómo vamos a interpretar el mundo y determinar cuándo usaremos cada interpretación?

La lógica binaria funciona para muchísimas cosas, de hecho, casi todo en el mundo está pensado así. Ahora bien, todos reconocemos que hay momentos o situaciones que parecieran no vincularse a la lógica binaria de la teoría que se lleva a la práctica o de las acciones que conllevan consecuencias lógicas, predecibles, explicables y medibles. Ejemplos de esto serían: el amor, el odio, el humor, el aprendizaje, la intuición, la confianza, la satisfacción, etc.

De alguna manera, nuestras vidas calculadas y planificadas son transformadas y no podemos explicar el porqué. De hecho, no podemos explicar del todo por qué una persona aprende algo y otra no, o por qué lo aprendido parece tener matices y comprensiones sutilmente diferentes en cada persona, de ahí que cada uno lo explique o aplique de maneras diferentes.

¿El problema será que la palabra *corporeidad*, desde su concepción, fue adoptando significados diversos y los que prevalecieron fueron los que la tomaron como sinónimo de corporalidad y un enfoque ampliado de *cuerpo* (que solo intenta no ser reducido a la contraparte inferior de la mente)? La respuesta a esta pregunta puede ser más compleja de lo que parece porque entran en juego diferentes cuestiones relacionadas a las traducciones y a las tradiciones filosóficas y epistemológicas de cada idioma en un momento dado. Por ejemplo: la influencia del francés de fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX es indudable, pero a eso se le suma el alemán de fines del siglo XIX y el inglés del XX, todo eso traducido al español de fines del XX y principios del XXI. A lo largo de los últimos dos siglos (por hacer un recorte arbitrario) se buscaron palabras que hagan comprensibles las tradiciones de diferentes países, pensadores, idiomas y culturas, apareciendo en diferentes relatos que nos ayudan a creer que la versión distorsionada y aleatoria de ideas que hemos corporizado representan, en realidad, el verdadero sentido del concepto *corporeidad*.

Por otro lado, hay que entender que es imposible que no se hayan generado distorsiones, enriquecimientos y transformaciones en las ideas construidas acerca de la corporeidad desde que Edmund Husserl⁷ (padre de la fenomenología), quien estudió entre otros con su maestro Franz Brentano y fue afectado por contemporáneos como Carl Stumpf (Gestalt) y Sigmund Freud (Psicoanálisis), y que años más tarde resultó en influencia de las obras de Merleau-Ponty, Derrida y otros más; plantara la semilla de esta idea moderna de corporeidad que, a su vez, afectó las interpretaciones de otros pensadores menos relevantes a los cuales se puede acceder con relativa facilidad⁸. Toda

⁷ Arbitrariamente seleccioné como inicio a Husserl (filósofo alemán, 1859-1938) para este ejemplo, aunque sus ideas pueden rastrearse hasta la antigüedad clásica; y se plantea lo de “padre de la fenomenología” como una especie de denuncia subliminal, por el tinte machista del mundo académico y científico de esa época, que al día de hoy sigue manifestándose y que, probablemente, aparezca en algunas de las ideas aquí presentadas.

⁸ Por ejemplo, aparece como un concepto central en los Diseños Curriculares de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. Un documento redactado por docentes y pedagogos locales que, sin tener la trascendencia de los autores antes mencionados, decidieron construir un concepto que consideraron relevante para dichos documentos, planteando sus propias interpretaciones, las cuales, a su vez, fueron negociadas entre diferentes actores para que confluya en un documento político con alta potencia educativa. Se recomienda la lectura de la entrevista que Pablo Migliorata (2022) realizó con Silvia Ferrari y Jorge Gómez, que son dos de los responsables de que este concepto fuera central en dichos diseños curriculares.

esa maraña de traducciones e influencias recíprocas se presentan ante nosotros ideas que las hemos hecho propias en un intento de explicar algo que no es más que un recorte que busca ser efectivo para momentos y lugares determinados.

¿Qué ideas y tradiciones hay que respetar y recuperar y cuáles pasar por alto para que se entienda mejor este texto? ¿Corresponde hablar de corporeidades o debería utilizar otra palabra? ¿Cuáles son los límites que debemos mantener en el respeto y la fidelidad a estos pensadores canónicos? ¿Hasta qué punto es sano o interesante mostrarse irreverente a las tradiciones científicas y a la academia?

Estas preguntas no constituyen el foco de la obra, tan sólo son expresan las tensiones con las que conviví durante la escritura de este texto y respecto de las cuales considero importante comunicar al lector su presencia. Por ese motivo es necesario afirmar (o reiterar) que este texto es de educación (y no así de filosofía, sociología o psicología, disciplinas ineludiblemente implicadas). No puedo dejar de advertir que esto, probablemente, lo haga para sentirme menos amenazado de posibles ataques de quienes no disfruten de la irreverencia planteada hacia los posicionamientos clásicos de ciencia y del mundo académico.

Por lo tanto, las palabras corporeidad, motricidad, universo binario, corporeidades expandidas o dimensión corporeidad, poseen en este texto un sentido provisorio por la falta de mejores opciones y a la espera de encontrarlas a partir de las discusiones que aquí puedan generarse.

Aclarada la situación terminológica, nos preguntamos: ¿es necesario sostener el universo binario? Por supuesto que sí, su destitución total e inmediata nos dejaría en una posición incómoda e incomprensible. El mundo está familiarizado con esta dimensión y puede comunicarse y relacionarse gracias a su lógica dual. El problema es que no alcanza con eso para vivir y comprender todos los eventos a los que nos sometemos por el solo hecho de vivir.

¿Hay otros universos? Claro que sí. Muchos no los podemos comprender ni describir y algunos serán percibidos solo por quienes los habitan. El caso del universo corporeidad es desarrollado en este texto porque se manifiesta con

fuerza en el campo educativo. De ahí que, quizás, denominarlo con la palabra corporeidad no sea lo más adecuado, pero debemos reconocer nuestras limitaciones en la nominación y la descripción del fenómeno.

¿Cómo surge “corporeidades expandidas”?

¿Por qué corporeidades expandidas si ya se entendía poco con la palabra corporeidad? ¿Cuál es el sentido de buscar nuevas formas de nombrar algo? y también ¿por qué no buscar una forma de nominar que no sea tan cercana a corporeidad, cuerpo o corporalidad?

Ante la dificultad que tenía al explicar los sentidos que le otorgo al universo corporeidad y los matices conceptuales que posee cada palabra, fue creciendo la necesidad de buscar la forma de explicarlo lo más claramente posible. De esa búsqueda surgió la idea de las *corporeidades expandidas*, en un momento en el que los sentidos del concepto corporeidad comenzaron a poseer otras implicancias, que son las que aparecen en este libro y que poco a poco se distancian más de las utilizadas por otros autores.

A continuación, intentaré relatar el recorrido realizado en la construcción de este concepto con la esperanza de que, al describir este desarrollo, quede explicado el sentido que el mismo representa.

En esta obra se profundiza un concepto que no es de los más utilizados en la vida cotidiana, como es el de la corporeidad y, al mismo tiempo, se le atribuyen posibilidades de interpretación que no coinciden con las que le asignan las pocas personas que utilizan esta palabra. Por lo tanto, y para evitar más confusiones, comencé la búsqueda de nuevas formas de designar lo que aquí se cuenta. ¿Cómo podía hacer para que quede claro que al hablar de corporeidad no estaba parafraseando a Merleau-Ponty (1985), sino que intentaba decir algo que, quizás, él mismo deseaba contar y no encontró las palabras? Porque no podemos ignorar que el bueno de Maurice careció de muchas cosas, como por ejemplo, de poder estudiar el profesorado de educación física a fines del siglo XX y comienzos del XXI y enseñar en muchos lugares diferentes con gente de distintas edades e intereses. Hay cosas que

sucedan en los encuentros humanos⁹ que no pueden medirse ni expresarse, se sienten como si de un sexto sentido se tratase. Estas experiencias afectan la construcción de las interpretaciones que hacemos de nuestros aprendizajes, lo que implicaría la imposibilidad de que Merleau-Ponty y yo interpretáramos exactamente igual un mismo tema.

En el año 2022 junto a Pablo Migliorata y Federico Ayciriet coordinamos un dossier en la revista *Entramados*¹⁰, el título lo sugirió Federico y fue “Corporeidades ampliadas”. En su momento, lo encontré interesante; sin embargo, parecía hacer referencia a ampliar más un concepto que, para cualquier desprevenido, podría incluir al cuerpo y, en consecuencia, llevar a pensar que lo corporal se amplía al referirse a la corporeidad y que ahora hablamos de una nueva ampliación. Es como si se tratase del aumento de complejidad de un mismo concepto, que es el cuerpo. Nada más lejano. Sin embargo, esas palabras me continuaron resonando.

De hecho, en un texto publicado con poco tiempo de diferencia, Federico propuso un nuevo giro conceptual al hablar de corporeidades aumentadas, en relación a las tecnologías y los cuerpos.

Hablar de corporeidad aumentada implica considerar un abanico amplio de experiencias corporales que se juegan en el mundo físico y en la digitalidad. En este sentido, pone en tensión los supuestos que plantean una equivalencia entre virtualidad y no-presencialidad. Entendemos la presencia como una construcción y una apuesta que también se juega física, psíquica, social y emocionalmente en escenarios digitales (Ayciriet, Migliorata & Minuchin, 2022, p.133).

Un tiempo más tarde en unas jornadas académicas, una colega utilizó varias veces la palabra “estallada” y por alguna razón hicieron *match* y empezaron a jugar las corporeidades ampliadas y estalladas. Aunque parezca mentira muchas veces me quedaba pensando en sinónimos y combinaciones con estas

⁹ Y no debe haber encuentro más complejo que una clase en la que treinta personas se reúnen por obligación, por placer, con y sin interés; y que, además, no pueden evitar dejarlo en evidencia y, por si esto fuera poco, lo hacen todas las semanas y a veces, todos los días.

¹⁰ La revista *Entramados: educación y sociedad* es una publicación periódica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la que se publicó un número especial con textos relacionados a las corporeidades. El mismo puede visitarse en el siguiente link: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/issue/view/294/showToc>

palabras para aclarar algo de lo que estaba escribiendo, no sabía bien qué deseaba aclarar y creo que cualquier cosa hubiera sido bien recibida.

Unos meses más tarde, conversando acerca de un texto que estaba escribiendo con otras dos personas, escribí en mi whatsapp la palabra *hojaldre* y de manera inmediata visualicé cómo *estallan* los cientos de capas de masa del hojaldre al cocinarse. La imagen de la masa creciendo me permitió comprender la metáfora que estaba buscando.

Pensar al cuerpo y a la corporalidad era como una masa no hojaldrada. Las ideas más básicas (cuerpo biológico, cuerpo máquina, cuerpo útil, etc. A esto es a lo que denomino *corporeidades escindidas*, porque solo hay cuerpos y no hay corporeidades) podrían estar relacionadas a la masa de tarta que hago habitualmente, la misma es muy fácil y rápida de hacer. Se colocan en un bol 250 g. de harina, una cucharadita de sal, 100cc de aceite y 100cc de leche; se mezcla todo con un tenedor y se lo termina de amasar con la mano. Una vez que se integró todo se coloca en el molde y se la estira con los dedos. Siempre uso esa receta porque en cinco minutos está lista y mientras se le da una precocción en horno fuerte se hace el relleno en el mismo bol con cualquier cosa que tenga en la heladera.

Pero cuando se concibe a lo corporal como algo más que un conjunto de tejidos y se amplía la idea a concebirlo como algo que manifiesta una parte no menor del ser humano, una entidad con memoria y que en su constitución encierra sentimientos que la mente (o el espíritu o como desee llamársele) no valora ni comprende por su calidad de inferior, carnal y pecaminoso; es decir, cuando se plantea una idea ampliada de cuerpo, algo que algunas personas denominan corporeidad (y con lo cual estoy en total desacuerdo), podría asociarla a una masa más compleja y con algunos secretos: la del pan que hago una vez cada diez días aproximadamente. Esta receta es producto de muchos años experimentando hasta lograr el pan más rico, barato y fácil de hacer. Se coloca un kg de harina en la mesada en forma de corona, sobre la harina se esparcen cuatro cucharaditas de sal, cinco cucharadas de azúcar y en el centro echo un chorro de aceite neutro, una cucharada de miel y 10g de levadura fresca; con todo dispuesto agrego 400cc de agua y 200cc de leche, se mezcla y amasa hasta obtener una masa con textura lisa, se divide en tres partes iguales

y se forman tres bollos que hay que dejar descansar tapados con papel film. Cuando duplican su volumen, se desgasifican y se forman tres tubos de masa que coloco en una asadera previamente enmantecada, tapo la asadera con el mismo papel film y lo deajo en la heladera toda la noche. A la mañana siguiente lo cocino a 180° durante 30 minutos aproximadamente. Uno de los panes lo deajo en la mesa y los otros dos los enfilmo y guardo en el freezer para consumir en los próximos días.

Esta masa, en comparación con la de tarta, tiene otro sabor, requiere de tiempos de descanso y de temperaturas específicas, el producto final es muy bueno y me sirve para desayunar y merendar, al tiempo que me salva cuando no tengo tiempo de cocinar y me hago un sandwich. De la misma forma que se utilizan estos conceptos de cuerpo / corporeidad (ampliada) en el campo educativo y académico. Esta idea de cuerpo / corporeidad (ampliada) es como el pan de cada día. Sin embargo, pan con pan, comida de zonzos. No se puede vivir comiendo así y, por momentos, se desean cosas diferentes, porque en el fondo son dos masas muy similares, la única diferencia es el agregado de levadura y el tiempo de espera. Se trata de una versión ampliada de la anterior.

En cambio, el hojaldre se sostiene en una lógica diferente, lo que me hace pensar que el cuerpo es al pan, lo que la corporeidad al hojaldre.

El hojaldre es algo muy simple de hacer, se trata de dos masas diferentes: el amasijo (harina y agua) y el empaste (manteca y un poquito de harina). La lógica es la siguiente: se colocan una encima de la otra y se las pliega generando varias capas encimadas de amasijo y empaste. Este procedimiento de hacer dobleces y estirar la masa para volver a doblarla sobre sí misma requiere que la masa esté descansada y fría. El resultado final es una masa que si la pudiéramos ver con un microscopio, descubriríamos que está compuesta por más de mil capas intercaladas de cada una de estas masas. Al llevarla al horno (fuerte) la humedad alojada en las capas de amasijo se convierte en vapor e intenta salir hacia arriba empujado a las capas de empaste, haciendo que se separen porque la manteca genera una barrera que impide el escape del vapor. En pocos minutos se puede ver cómo se expande y crece la masa. Luego hay que bajar la temperatura del horno para que se seque y quede crocante y liviana.

Aquí la lógica es otra, dos masas que se empujan entre sí para constituirse en algo que puede terminar siendo una preparación dulce o salada y que es deliciosa. Comer un buen hojaldre puede ser una experiencia que te mejore el día.

Pensar a la corporeidad como una construcción permanente que no se constituye a partir del cuerpo y de la mente, sino que es constituido por historias, recuerdos, deseos, miedos, olvidos, experiencias, palabras y misterios; al mismo tiempo que la corporeidad los constituye a dichos elementos, es pensar en algo diferente, no mejor ni peor, que pensar en cuerpos y corporalidades.

Del mismo modo, que una persona no puede vivir comiendo milhojas, volován, croissants, sfogliatelle, etc. tampoco puede habitar este universo y esperar ser comprendido, encontrar trabajo, reunirse con amigos a ver partidos de fútbol, etc. Un lugar en el que la lógica algorítmica (causa-efecto) no sea la predominante hace difícil la comunicación y la identificación, razón por la cual debemos comprender que en la vida reinan los panes, pero la esperanza de sorprendernos experimentando las texturas y sabores de las preparaciones hojaldradas es algo que no debemos perder ni menospreciar.

En síntesis, esta etapa reflexiva es la de las *corporeidades expandidas* porque valiéndose de los desarrollos previos y de las discusiones actuales se plantea la idea de la corporeidad a partir de una lógica que ya poco o nada tiene que ver con el cuerpo.

La motricidad

El movimiento que percibimos poco tiene de control consciente a pesar de que parezca que no es así, de hecho, nunca sabemos qué palabra diremos hasta que ya la hemos dicho, ni sabemos con qué tono, de ahí que nos imaginemos diciendo algo y cuando lo decimos nos pueda sonar como algo muy diferente a lo que deseábamos expresar. Lo mismo sucede con expresiones y movimientos que delatan intencionalidades (lenguaje no verbal)¹¹

¹¹ Los estudios de Paul Ekman (2010) son reveladores al proponer que ciertos gestos y formas de comunicarse no siempre responden a cuestiones culturales, abriendo la puerta a aspectos genéticos o de alguna otra índole.

o con la letra escrita (peritos calígrafos). Por eso los actores profesionales estudian, investigan y entrenan para que sea creíble la obra que interpretan, o más precisamente, por eso se requiere de una manifestación consciente de quien actúa para que la obra resulte creíble a los ojos del espectador, porque definitivamente no se trata de una simulación. Actuar no es mover el cuerpo y pronunciar palabras, sino ser en esa actuación lo que el actor o actriz pretende.

La motricidad es lo perceptible de la corporeidad y esta escisión es necesaria por nuestra limitación en la percepción. Podríamos decir, que la motricidad es la parte visible del iceberg y la corporeidad es el iceberg. Y ni siquiera nosotros mismos tenemos conocimiento total y consciente de nuestro iceberg, a lo sumo vemos, sentimos o percibimos partes que pueden ser diferentes a las que perciben los demás. De ahí que nos sorprendamos y descreamos de observaciones que las otras personas hacen de nosotros.

Habitar el universo corporeidad implica una forma de percibir diferente a la del universo binario, nos posibilita ver (sentir) de otra manera el iceberg. En una comparación muy forzada y artificial podría ser como la percepción del iceberg que se tiene desde un submarino a partir de la utilización de sonares. Mientras que en el universo binario todo lo que existe es lo visible desde la superficie y no se especula con lo sumergido ni con las características de su interior. De ahí la diferencia entre *movimiento* y *motricidad*, ya que el movimiento es el desplazamiento de los segmentos corporales en el espacio y la motricidad es apenas una parte del todo que nunca llegamos a abarcar en su totalidad.

A esta imagen del iceberg hay que sumar otro elemento y es que tanto lo visible como lo sumergido están flotando en el agua que, a su vez, constituye al iceberg y dependiendo de las temperaturas se sumará a la masa de hielo o parte de ese hielo se derretirá para continuar siendo agua líquida y ante un nuevo cambio de temperatura pueda solidificarse con posterioridad en otro iceberg.

Esta imagen nos permite comprender la complejidad que el tema posee, porque dependiendo del lugar desde donde veamos la escena, se puede percibir un hielo flotante, una masa de hielo sumergida o simplemente agua en diferentes estados.

Que estemos tan condicionados a percibir las cosas de una sola forma, no es mera obra de la casualidad, aunque tampoco podamos afirmar que es solo debido a la causalidad. Aquí parece importante remarcar la idea de que hubo (y hay) intereses para que al observar el iceberg nos centremos solo en el hielo superficial y no en todo lo demás.

Esta percepción binaria no surgió de la nada, bastante se la ha profundizado desde la filosofía, la sociología y la educación; sin embargo, parece oportuno refrescar el relato que puede originarse en Platón y su idea de que “el cuerpo es la cárcel del alma”, pasando por René Descartes y su “pienso, luego existo”; para comprender que el colonialismo, la modernidad y la creación de los sistemas educativos fueron parte de un caldo de cultivo que propició la instalación del universo binario como relato casi único.

Virtudes del universo binario (o ¿Por qué no podemos renunciar a él?)

Darío Sztajnszrajber¹² plantea en su podcast unas preguntas de difícil respuesta: ¿cuál es la alternativa a ‘lo binario’? y ¿cómo deconstruir esta forma de pensar? Si bien, son preguntas muy cercanas a las que aquí se presentan debemos marcar algunas diferencias. Las preguntas que se realizan en el podcast apuntan a destituir lo binario para reemplazarlo por algo superador, o por lo menos, diferente; pero siempre desde la misma lógica algorítmica y racional con la que concebimos el mundo desde occidente. En esta obra no buscamos destituir algo que nos constituye y nos sirve, sino que planteamos la importancia de eludir, por momentos, esta dimensión y fomentar experiencias lo suficientemente potentes como para favorecer transformaciones en nosotros y en nuestros alumnos.

Allí aparece otra diferencia, en el universo binario se suele pensar en cambios totales que si llegan a destituir un binario, se reemplace ese espacio por otras dos nuevas opciones. Desde nuestra posición de docentes e investigadores, lo que anhelamos es generar la posibilidad de que en nuestros ambientes logremos habitar otras dimensiones que tensionen la realidad binaria y racional y nos permitan imaginar otras opciones creativas, amorosas y

¹² Docente y filósofo argentino que realiza el podcast “Demasiado humano” y en el episodio 39 de la 7ª temporada se focaliza en “lo binario”.

vitales. Es más, lo que deseamos es que estas opciones, a pesar de ser momentáneas, sean cada vez más frecuentes y anheladas.

¿Por qué no intentamos abandonar esta lógica de manera total y absoluta?, ¿no está claro que esta forma de interpretar la vida posee enormes deficiencias y que conlleva consecuencias nocivas en el campo educativo? Si bien es cierto que esta dimensión binaria posee enormes limitaciones y efectos no deseados, hay que reconocer que presenta algunas virtudes que ayudan a que esta forma de pensar nos seduzca lo suficiente como para mantenerse tan arraigada a nuestra vida.

En el universo binario podemos percibir cercanas las ideas de *seguridad* y de *tranquilidad* que permiten la existencia. Vivir las veinticuatro horas de los trescientos sesenta y cinco días del año sin poder aferrarse a la supuesta previsibilidad que asegura la lógica algorítmica sería tan desgastante que difícilmente podríamos vivir y ser felices.

Por otro lado, lo binario construye *identidad*¹³ porque al reducir todo a dos opciones, las personas que adherimos a la misma opción somos unos (los que tenemos razón) y el resto los equivocados, los incompletos, los otros. Esta identificación facilita enormemente la *comunicación* y el entendimiento entre las personas, de esta manera favorecemos la construcción de identidades.

(...) la constitución de ciertas identidades como alternativas o desviadas es, paradójicamente, lo que apuntala la noción de que las identidades dominantes no son alternativas, sino que representan el orden natural de las cosas (Rich 1996; McRuer 2006). Esto significa que la constitución de un “otro” es necesaria para construir un “uno”, del que debemos formar parte para disfrutar de diversos tipos de privilegios discursivos y materiales. (Pérez, 2016, p.194)

Esta identificación también es la matriz del *sentido común*, y dicho sentido común es lo que estimula tanto el apoyo irracional a personas o eventos que pueden generar altos grados de alegría. Un ejemplo reciente, lo constituyen los festejos producidos en la Argentina por ganar el mundial de fútbol, algo que no

13 Susanne Luhmann (2018) también plantea este vínculo entre lo binario y la identidad en un texto titulado: “¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir”. Destaco este texto porque está enfocado en lo educativo, lo que lo convierte en una referencia muy interesante para nosotros.

le modifica la vida a nadie pero que nos produjo una enorme felicidad a muchísimas personas por muchos días.

El habitar la corporeidad puede atentar contra estas cuestiones, permitiendo que se generen otras virtudes pero siempre y cuando podamos tolerar alejarnos de la seguridad, control e identidad de la realidad algorítmica. Hemos vivido, y seguiremos haciéndolo, con una forma de pensar que nos hace muy difícil convivir con alguien que no comprenda o no esté dispuesto a habitar el mundo en estos términos, de ahí que el pasaje de un universo a otro puede resultar una opción potente y saludable para educar. Este pasaje también es incontrolable, de ahí la importancia de sensibilizarnos con ejercicios que nos faciliten este ir y venir de estas dimensiones.

¿Portales?

Ampliando la metáfora de los multiversos podríamos interpretar que ciertas experiencias pueden servirnos como *portales* que nos ayuden a asomarnos en la dimensión corporeidad (o en cualquier otra). En lo educativo podemos encontrarnos con dos tipos de experiencia que forman un ejercicio similar a la apertura de portales: lo lúdico y lo estético. A continuación, se desarrollarán algunas ideas al respecto.

En primer lugar, el juego¹⁴ constituye una experiencia vital y potente que nos ayuda a sensibilizarnos y habitar diferentes universos. Al jugar “vivimos” en otras dimensiones en las que ciertas reglas tienen sentido y funcionan para todos sus participantes, y que al dejar de jugar resultan totalmente incoherentes. Debido a que una de las características que poseen los juegos es la *espontaneidad*, no siempre podemos controlar y decidir los momentos en los que habitaremos esas reglas, de ahí que los docentes comprendamos la importancia que tiene crear las condiciones para que un juego funcione. Esas

14 Aquí, probablemente, sea más apropiado hablar de lo lúdico antes que del juego, porque lo lúdico está más vinculado a la actitud, mientras que el juego posee determinadas características que lo restringen un poco más. La ludicidad es una de las posibles características de los juegos. Sin embargo, en esta parte del texto, prefiero no hacer una distinción exhaustiva de cada término en los casos que se pueda sostenerlos como sinónimos. Más adelante presentamos un capítulo en el que desarrollamos con más profundidad estas cuestiones.

condiciones tienen que ver con la posibilidad de construir un clima propicio¹⁵ para que las personas deseen participar del juego. Para lograrlo es importante la utilización de la voz, mostrar algo u ocultarlo, generar una expectativa, evidenciar que algo está por suceder, en fin, construir un vínculo especial (y momentáneo) con las demás personas. Por ejemplo, podemos recrear algo que suele suceder en las clases a partir de diálogos en los que el docente muestra algo y lo oculta antes de develarlo:

-Hoy me levanté con ganas de... no, olvídense, seguro que no van a querer...

Los alumnos siempre preguntan ¿qué es lo que no van a querer?

-Pensaba que estaría bueno jugar a... no, nada, mejor hagamos la clase normal.

Desesperados, los alumnos van a pedir que continúe con la propuesta y ahí uno plantea un juego. Esa pequeña actuación al empezar la clase puede generar un clima muy propicio para determinados juegos, y al empezar a jugar todos creerán que las reglas que rigen el juego serán las más importantes e inquebrantables de todas.

La *seriedad* del juego es la que asegura que cada uno ocupe su rol. Solo tomándolo en serio, el juego es posible, y ese no es un tema menor. Quizás esa sea la razón por la cual, al dejar de jugar sentimos que salimos de algo y que lo que se hacía en el juego solo tenía validez allí. Por fuera del juego (en la vida real) continuar aplicando las reglas es algo incorrecto y con posibilidades de ser castigado: “Con tal persona no se puede trabajar porque se cree que está jugando”, “no entiende que esto es importante, no es un juego”, “¡se acabó la joda! ahora hay que trabajar”, etc.

Hay otra concepción de juego más vinculada a la vida cotidiana, con la cual me siento muy identificado, y tiene que ver con crear situaciones lúdicas en el trabajo o en las relaciones. Crear reglas, hacer chistes, plantearse objetivos que poco o ningún sentido tengan para el resto de las personas, pero que sean significativos para uno. Recuerdo que en algunas clases seleccionaba frases de

15 Prefiero hablar de construir una arquitectura fenoménica potente, pero suena a algo demasiado intelectual, debido a lo cual utilicé la frase clima propicio. Sin embargo, la idea de construir una arquitectura deja entrever lo estratégico y metodológico que puede implicar esta idea, al tiempo que la idea de clima propicio puede dar a entender que es solamente una cuestión de buena actitud.

libros que desplegaba al ingresar al aula y me proponía que sin hacer referencias directas, lograra que alguien preguntara lo que esa frase respondía con claridad. Es difícil de explicar pero muchas clases las organizaba pensando en un tema y esperaba que, a partir de mis comentarios y los de mis alumnos, alguien preguntara: ¿Acaso la conciencia autoritaria podría afectar de alguna manera nuestra conducta?, en ese momento hacía una pausa teatral y me dirigía al banco en el que había desplegado los libros, tomaba uno aparentemente al azar (*Ética y psicoanálisis de Erich Fromm*), lo habría en una página que ya estaba marcada y leía lo siguiente:

La conciencia es un regulador de la conducta más efectivo que el temor ante las autoridades externas; porque si bien uno puede sustraerse a las autoridades, no puede, en cambio, escapar de sí mismo ni, por consiguiente, de la autoridad interiorizada que ha llegado a formar parte de uno mismo. (2004, p.158)

Luego, hablaba un poco del libro y se los pasaba para que lo miraran; la clase continuaba mientras disfrutaba de reconocer expresiones confusas en las que algunos estudiantes parecían no entender cómo sabía que la respuesta a esa pregunta estaría en la primera frase leída de una página cualquiera de uno de los tantos libros desplegados en la mesa. Más adelante, recuperaba esa situación para pensar las formas en que nos condicionan y condicionamos a los demás al vivir en comunidad, también volvíamos a recordar ese evento cuando analizamos la construcción de estrategias didácticas y, así sucesivamente, en cada momento que pareciera pertinente.

Mi vida cotidiana está llena de esas cosas que solo son divertidas para mí y que no necesitan ser comprendidas por el resto. Otro ejemplo puede ser una clase que titulé: “Clase en tres actos”, y el chiste está en que son cuatro actos porque espero que después de analizar una pintura, dejarnos afectar por una obra coral y comentar un libro; todas actividades elevadas y no previstas por mis alumnos porque no doy materias relacionadas a lo artístico, espero que alguien haga un comentario para desencadenar el cuarto acto, relacionado al análisis de una canción aparentemente muy superficial de Sergio Denis¹⁶. Ese cuarto acto totalmente disonante y que parece ser improvisado genera un

¹⁶ Héctor Omar Hoffmann era el nombre del cantautor argentino conocido como Sergio Denis (1949-2020) que fue muy reconocido por sus canciones pop melódicas.

efecto que impresiona a muchos estudiantes durante semanas. Que se produzca de esa manera y que cause gracia el contraste entre analizar *Carmina Burana*¹⁷ y *Te quiero tanto*¹⁸, es parte de un juego que disfruto mucho y que se relaciona con observar las reacciones que se van produciendo a lo largo de la clase y en las semanas posteriores.

Otra experiencia que nos puede preparar para atravesar portales es la *sensibilización ante lo estético*. El arte¹⁹ aquí juega un papel preponderante, pero al igual que el juego, si no se ejercita se hace más difícil vivirlo placenteramente. Uno de los efectos más interesantes se genera en algunas de mis clases cuando los estudiantes llegan esperando que el docente (yo) les diga algo que les *sirva* para aprobar la materia y solo se encuentran con que los invita a participar de una experiencia que pareciera no tener otro objetivo más que vivirla y, si es posible, disfrutarla. ¿Para qué sirve la propuesta?, ¿para qué sirve el arte?, ¿para qué cursamos esta materia?, ¿qué hay que estudiar en esta materia?

Recuerdo cuando invité a mis alumnos a acompañarme a un museo de arte contemporáneo (un sábado de vacaciones de invierno en el que hacía un frío insoportable), sin otra razón más que ir a ver qué había y, a pesar de no ser obligatorio, ni parte de la



cursada de mi materia, vinieron más de treinta estudiantes del profesorado de educación física. Muchos de ellos era la primera vez que iban a un museo de ese tipo.

En otra oportunidad, en lugar de dar una clase convencional en un instituto de formación docente, invité a mis ocho alumnos (se trataba de un curso muy reducido) a abandonar el aula y que me acompañaran a unas jornadas queer

17 Es una obra coral de Carl Orff que compuso entre 1935 y 1936 a partir de los textos poéticos de una orden religiosa del medioevo denominada *Carmina Burana*.

18 Es una de las canciones más conocidas y pegadizas de Sergio Denis y con diferentes letras se canta en las canchas de fútbol de todos los países de habla hispana, gracias a lo cual los alumnos la reconocen inmediatamente.

19 Vale una aclaración, desde mi perspectiva: el arte es a lo estético, lo que el juego es a lo lúdico; debido a lo cual los utilizaré, por momentos, como sinónimos a pesar de que no sea exactamente así. También presentamos un capítulo sobre este tema más adelante.

que se estaban desarrollando muy cerca de dónde solíamos tener clases. Allí interactuaron con obras, hablaron con artistas plásticos y disfrutaron de una experiencia que no tenían prevista y que, tiempo más tarde, algunos me comentaron lo interesante que les resultó y lo inquietos que los había dejado esa experiencia.

Como se comprenderá, no se trata de dar clases de historia del arte, sino de permitir (y fomentar) que las experiencias estéticas puedan aparecer en las clases. ¿Qué sería la vida sin belleza?, ¿cómo se puede enseñar sin sentirse conmovido ante eventos de nuestras clases?, ¿cómo ser docente (investigador) sin esperar que alguna transformación suceda?

Estas son dos estrategias que pueden servir, pero que no son las únicas, ni aseguran nada.

Intentando sintetizar lo desarrollado hasta aquí

Concibo tres formas de interpretar las corporeidades en el campo educativo: corporeidades escindidas, corporeidades ampliadas y corporeidades expandidas.

En el primer grupo no hay corporeidades posibles, solo hay cuerpos o partes de cuerpos, cosas, objetos, materialidades a las que se les quita toda su potencialidad y queda solo su apariencia superficial. Este universo es abstracto y hace referencia a lo que necesitamos saber sobre cuerpos (en tanto objetos o cosas útiles). Podemos encontrarlo en gran parte de nuestras educaciones debido a que son muy necesarias y urgentes. Por ejemplo, en una sala de urgencias médicas hay que atender a un paciente (objeto no activo) que tiene un problema en su funcionamiento, un problema que lo puede llevar a la muerte, por lo que es importante que la persona que lo atiende: desinfecte, realice ejercicios de alquimia (drogue), corte y suture un cuerpo roto que necesita solución urgente. Finalizada la urgencia, sí es necesaria la habitabilidad de un universo otro en el que las personas nos relacionamos y nos intentamos interpretar y comprender. El pasaje de las corporeidades escindidas a las corporeidades ampliadas es algo que se le ha criticado mucho a la medicina porque son numerosos los relatos de personas que, estando en un estado de fragilidad física y emocional muy importante por la cercanía a la

muerte, se han sentido destratadas, deshumanizadas y vulneradas por personas que, en sus funciones médicas, los trataron como objetos a reparar. Sobre este tema se ha progresado bastante en la formación de médicos y médicas pero es un tema que implica una complejidad mayor a la que aquí podemos abordar debido a los efectos psicológicos que implica para el personal de salud enfrentarse permanentemente a situaciones de pérdida.

Las corporeidades ampliadas implican una construcción más compleja en la que, generalmente, hay dos opciones y de ahí que las denominemos binarias y dualistas. Aquí hay personas de “cuerpo y alma” o de “materialidades y simbolismos” o “físicas y espirituales”, etc. En algunos casos se plantea desde un enfoque bastante simple en el que una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa (Panigazzi, 1998)²⁰ como cuando se habla de teoría y de práctica o de un cuerpo y otro cuerpo, lo que nos lleva a pensar a ambos cuerpos (todos los cuerpos) en nuevos binarios como hombre y mujer o heterosexual y homosexual, etc. De esta manera se pueden seguir jerarquizando a las personas y agenciándole privilegios en función de los binarios a los que se adscribe.

Los niveles de complejidad a los que se puede llegar habitando este universo son altos y se habilitan diferentes enfoques, todos ellos con distintos niveles de potencialidad, tanto para transformar la realidad como para reproducirla, para aumentar y sostener privilegios, o para desestabilizar y destituir los mismos. Este universo es el que denominamos “realidad” y es el más eficiente para comunicarnos y convivir, a pesar de los problemas que conlleva. Desde el punto de vista educativo es responsable de generar el espacio para que existan organizaciones y entidades especialmente constituidas para aprender determinadas cosas que se consideran importantes o útiles, al tiempo que potencia las normativas y las instancias de control con el objeto de establecer pisos de calidad; lamentablemente, esos pisos, al mismo tiempo, imponen techos. Quiero decir que al plantearse más controles de los estrictamente necesarios se corre el riesgo de naturalizar la importancia de la norma por sobre lo educativo, el encuentro y la transformación. Esto nos lleva a

²⁰ Héctor Melchor Panigazzi fue un personaje de ficción interpretado por Juan Leyrado en la serie televisiva: “Gasoleros”, que se emitió en Argentina entre 1998 y 1999 por Canal 13.

discutir acerca de cuántas y cuáles son las normas necesarias para convivir y construir algo con alto potencial educativo, sobre eso discutiremos un poco más adelante.

Ahora bien, en este universo binario al que denominamos realidad y en el que reinan las corporeidades ampliadas suceden cosas que no podemos explicar desde las lógicas aquí imperantes. En algunos casos esas cosas que suceden son lo suficientemente potentes como para trastocar nuestro status quo y provocar aprendizajes (transformaciones). En muchos de esos momentos atravesamos un portal que nos permite habitar un universo diferente en el que no reinan las mismas lógicas de tiempo y espacio, eso es lo que denomino corporeidades expandidas.

No necesariamente se trata de un universo único, sino que puede ser diferente para cada persona; y la verdad, demasiado no interesa para este libro, debido a que los que nos convocan son los efectos de este universo en nosotros, porque como educadores buscamos recurrentemente vivir experiencias con potencia estética y pedagógica. El sentido de esta obra es visibilizar la importancia de lo que nos puede pasar al habitar este universo; con el fin de fomentar estrategias, sensibilidades y habilitaciones que ejerzan resistencias a los controles innecesarios que, entre sus efectos nocivos, nos instan a vivir en un mundo utilitario, binario y real.

Las discusiones que se desarrollan a lo largo de este libro persiguen construir un sustento teórico (planteándolo en términos binarios) que animen a más personas a pensar en la importancia de lo que hacemos al construir colectivamente mientras educamos. Deseamos poner en palabras lo que nos pasa cuando estudiamos, aprendemos, enseñamos, investigamos y vivimos; cosas que pueden parecer diferentes, pero que desde nuestra lógica son lo mismo.

Reflexiones complementarias derivadas de las corporeidades expandidas

Durante los últimos años volví a reencontrarme con la astronomía y la física, lo que me llevó, entre otras cosas, a releer “El gran diseño” de Stephen Hawking y Leonard Mlodinow (2011). Al hacerlo construí otra metáfora como la del hojaldre que me pareció esclarecedora y la compartiré como presentación de esta sección.

Del mismo modo que la Ley de gravitación universal de Isaac Newton permitió comprender muchas cuestiones vinculadas al funcionamiento del universo, la construcción de teorías científicas (desde la perspectiva positivista y binaria) habilitaron marcos de referencia que sirvieron (y sirven) para comprender el mundo (educativo).

Ahora bien, las virtudes que tienen las leyes de Newton, como por ejemplo: que son medianamente fáciles de comprender y que funcionan en las condiciones de tiempo y espacio que podemos percibir, no implican que no haya escalas a las que no puedan aplicarse. De ahí que se hayan creado otras teorías como la de la Relatividad General de Einstein, en la que al unificar la Gravitación Universal con la Ley de la Relatividad Especial se amplió el espectro de aplicabilidad y de comprensión del universo. En esta comparación podríamos decir que las teorías críticas, descoloniales y queer (entre otras) han cuestionado la matriz científica tradicional ampliando la posibilidad de comprensión de los fenómenos educativos. En ese marco es que se han producido los giros hermenéuticos, descoloniales, afectivos, etc. que permitieron la gestación de conceptos como los de corporeidad y motricidad.

Sin embargo, con el paso del tiempo se ha comprobado lo ineficaces que resultan estas teorías para explicar los fenómenos que se experimentan en lo micro (subatómico), en lo macro del universo, en los agujeros negros, en el inicio del big bang, etc. Por lo que se plantean otras teorías, como las Teorías del Todo, que intentan construir un marco de referencia que nos permita una

comprensión amplia y total del universo. En este sentido, planteo la idea de las corporeidades expandidas en un intento de dar espacio a pensar en lo no controlable en la educación y darle un lugar que habilite nuevas formas de enseñar y de aprender. En este sentido, se plantean a continuación algunas reflexiones surgidas a partir de la escritura del primer capítulo. Las mismas tienen como finalidad explorar algunos aspectos implicados en esta forma de explicar los fenómenos educativos desde la perspectiva de los universos corpóreos.

La exégesis como impulso binario

Los intentos de explicación siempre son intentos de reducir las ideas o los eventos a algo más simple que se amolde a lo que ya conocemos. Esa es una de las principales razones por la que deberíamos desconfiar de toda explicación. Incluso este texto se presenta como una explicación simplificada de algo que sucede en el campo educativo y que suele ser minimizado o disfrazado porque no puede explicarse con claridad, a pesar de representar algunas de las cosas más importantes que pasan al vivir en comunidad.

Susan Sontag (1984) ya planteaba los peligros de empobrecer nuestra percepción de la realidad a partir de la interpretación que explica lo que el autor plantea, obturando otras posibles consecuencias de la obra en nosotros.

Si el saber es siempre neutro, objetivo y exterior a nosotros, y nuestra función es transmitirlo (o recibir esa transmisión y aprehenderlo) y controlarlo a partir de exámenes en los que se demuestre el grado de fidelidad en la reproducción de ese saber; entonces las explicaciones sí tendrían sentido. Desde algunos sectores, se fomenta la reproducción y la no transformación de la realidad a partir de reforzar la idea de que las cosas son de una sola manera (ya determinada por los expertos, generalmente científicos) y nosotros somos los meros receptores (tabula rasa) que simplemente aplicaremos ese conocimiento de la manera más eficiente posible.

Por otro lado, estaríamos reforzando la idea de que las cosas que están mejor realizadas (de manera más eficiente) son mejores porque fueron reproducidas de la manera más fiel posible, asegurando el mayor grado de eficiencia técnica en el proceso de transmisión y aplicación de ese saber

externo. En este sentido, algo que pueda ser sistematizado y estandarizado por medios robóticos o informáticos seguramente será mejor que lo artesanalmente imperfecto que pueda hacer cualquiera de nosotros.

Actualmente, hay un fuerte debate acerca de la inteligencia artificial y sus posibilidades, debido a que a partir de ella pueden hacerse cosas tan buenas o mejores que las que realizamos las personas: generar imágenes, pinturas, escribir ensayos, dar consejos, etc. Sin embargo, estos grados de perfección, se manifiestan, incluso, cuando se le solicita realizar algo de manera imperfecta, eliminando la posibilidad de construir a partir de los errores. ¿¡Hay algo más aburrido, soso y horrible que la perfección!? ¿Quién puede enamorarse de alguien perfecto? La perfección agobia y mata la creatividad, de ahí que llevar al límite la política de *control* y perfección atente contra la vida misma.

En este sentido, realicé un ejercicio y le solicité a chat GPT-4 que redacte un breve ensayo de un párrafo sobre la corporeidad y escribió lo siguiente:

La corporeidad es un aspecto fundamental de nuestra existencia como seres humanos. Es a través de nuestro cuerpo que experimentamos el mundo que nos rodea, y es la base de nuestra experiencia sensorial. Nuestro cuerpo nos permite comunicarnos, expresar emociones, y percibir nuestra identidad y nuestro lugar en el mundo. Sin embargo, a menudo nuestra sociedad valora y privilegia ciertos tipos de cuerpos por encima de otros, lo que puede llevar a la discriminación y la marginación de aquellos que no se ajustan a estos ideales. Es importante reconocer la diversidad de los cuerpos humanos y promover una cultura de aceptación y amor propio, independientemente de su forma, tamaño o capacidad.

Más allá de que no coincido con el texto, debo reconocer que está bien escrito y plantea algo que podría decir cualquier persona que se inicia en el tema de la corporeidad.

Luego le pedí que lo escribiera como un niño de diez años:

La corporeidad es algo muy importante, porque es nuestro cuerpo físico. Con nuestro cuerpo podemos sentir, expresar emociones y comunicarnos con los demás. Además, nos ayuda a saber quiénes somos y dónde estamos en el mundo. A veces, la gente piensa que solo hay un tipo de cuerpo que es bueno, pero eso no es cierto. Todos los cuerpos son diferentes y eso está bien. Debemos amar y aceptar nuestros cuerpos tal como son, sin importar cómo se vean.

Este texto es peor que el anterior pero solo porque está simplificado para cumplir la consigna. En cierta medida, podríamos decir que está perfectamente realizado desde un marco interpretativo diferente al que nosotros planteamos y simplificado para ser comprendido por cualquier persona. Es inquietante debido a que esta tecnología continuará mejorando y nos coloca en un lugar de infravaloración por nuestra inefable capacidad de equivocarnos, de ser incoherentes y de ceder ante presiones o intereses. Esto nos puede llevar a otras reflexiones acerca de ¿para qué queremos que las cosas sean perfectas?, ¿por qué el error es tomado como algo negativo?, ¿no surgieron grandes inventos a partir de los errores?, ¿acaso equivocarnos no nos ha permitido llegar a dónde estamos?

En el libro “Justicia, no venganza” (Wiesenthal, 1989) se plantea que Adolf Eichman simplemente obedecía de la manera más perfecta posible a la autoridad, y como a él se le encargó matar judíos puso todos sus esfuerzos en hacerlo de la manera más rápida y económica posible, pero que si le hubiesen encargado la tarea de protegerlos lo podría haber hecho con el mismo nivel de búsqueda de perfección.

Lo que nos vuelve a traer a la obra de Roger Penrose (1991) que nos recuerda que podemos crear dispositivos y tecnologías que hagan las cosas tan bien, o mejor que los humanos pero que al no ser personas no podemos compararlas más que en su eficacia. No tenemos la menor idea de cómo funciona la mente humana porque no funciona de manera algorítmica; ahora bien, lo que sí podemos hacer es llevar la lógica algorítmica a su máxima expresión para que parezca igual o mejor que nosotros.

¿Es posible una corporeidad con inteligencia artificial? No lo sé, el tiempo probablemente nos permita dilucidar esto con mayor claridad. Lo que sí podemos saber es que estas tecnologías permitirán construir realidades muy similares a las que propondrán inteligencias naturales (por plantear algo que podría ser un antónimo de inteligencia artificial), y esto nos plantea: ¿qué efecto tendrá en nuestra corporeidad?, ¿importa que sea una persona o una máquina la que me genera una afectación determinada? Desde mi perspectiva no importará el origen del dispositivo sino su efecto.

De hecho Laura Tripaldi en su libro “Mentes paralelas. Descubrir la inteligencia de los materiales” (2023), explora diferentes concepciones de inteligencia que invitan a romper el cerco conceptual binario de la tensión entre la inteligencia humana versus la inteligencia artificial.

Este texto, que está pensado para personas, cae en la trampa simplificante que al mismo tiempo denuncia e intenta poner en palabras comprensibles desde una lógica binaria algo que sucede y que resulta inexplicable. Pero ¿qué sería de nuestra vida si no penduláramos constantemente entre explicaciones y misterios que nos permitan distraernos de la única certeza que tenemos y que es que vamos a morir?

El error

(...) Busco el error como forma de respuesta,
un colapso seguro que perturbe mi cabeza.
Esta vida torpe que tanto tropieza
es un regalo que atraviesa esta caja de sorpresas.
Una vida sin locura no es vida es un pedazo, un retazo,
el murmullo de un zarpazo, el trazo se delinea sin miedo al fracaso.
Sin exitismo, olvidar el conformismo,
¡viva el errorismo y todos sus desaciertos!, lo cierto no es tan cierto, es un
avance en retroceso.
Lo que tu ves libre yo lo considero preso, preso de un modelo atrofiado del
progreso (...)

Ana Tijoux (Somos todos erroristas)

En el universo binario (corporeidades ampliadas) el error es un tema central porque se sostiene la creencia de que hay un *saber* externo que el educador *transmite* a una persona que debe aprehenderlo y una vez que lo haya incorporado (metido en su cuerpo) debe reproducirlo para dar cuenta ante la persona que enseña el grado de fidelidad con que lo aprehendió, para que el docente pueda calificarlo del 1 al 10 y extienda la acreditación que asegura haber realizado todo el recorrido desde la enseñanza hasta el aprendizaje. El error aquí es necesario para saber si se debe volver a realizar la transmisión total o parcialmente o si se lo debe transmitir de una manera diferente. La responsabilidad de adquirir el saber y reproducirlo es mayormente del que aprende y, en menor medida, de quien lo enseña, porque no hay que descartar

que lo haya explicado mal, es decir, sin seguir los pasos metodológicos que indica la didáctica²¹. El esfuerzo puesto en *controlar* el proceso (la metodología) para asegurar el aprendizaje es clave en esta forma de pensar y, a pesar de que esto fuera denunciado, entre otros, por Paulo Freire²² en la segunda mitad del siglo XX, continúa valorándose y siendo la norma al pensar lo educativo en las sociedades occidentales. Este proceso busca afectar psicológicamente a quien aprende y hacerlo dependiente de la calificación del evaluador. También posee una virtud, y es que si aprueba puede ver reforzada su autoestima, ahora bien, la dependencia continúa reforzándose.

En los universos que describimos como corporeidades expandidas, el error es algo difuso e imposible de definir debido a que las consecuencias que puede generar pueden ser incomprensibles en el momento que se perciben. Las experiencias de evaluación (examen, por ejemplo) pueden generar muchas transformaciones que en un momento sean percibidas como negativas y en otro como positivas. Hay gente que vive un fracaso amoroso con profundo pesar y desánimo, pero años más tarde, quizás lo reinterpreta como un evento que le permitió un crecimiento personal y comienza a percibir dicho evento como algo muy positivo y sin lo cual, no se hubiera accedido a éxitos posteriores.

Un ejemplo de esto puede encontrarse en la investigación narrativa (biográfica y autobiográfica) ya que esto aparece recurrentemente. Porque al realizar una entrevista muchas veces la persona entrevistada descubre que lo que pensaba como un error terminó siendo el mayor acierto de su vida, del mismo modo que puede suceder a la inversa. En el capítulo dedicado a la investigación profundizaremos esta cuestión.

21 Aquí la didáctica está vinculada a las técnicas empleadas para transmitir el saber. Esta concepción no es la que sostenemos en este texto, ya que adherimos al planteo de Litwin (2016), quien la pensaba como la “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza en los contextos en que cobran significación” (p.37), lo que implica una definición más amplia que no se reduce a los elementos clásicos de la didáctica como la planificación, los contenidos, las técnicas y la evaluación (calificación).

22 El concepto de “educación bancaria” (Freire, 2015) está muy relacionado a ideas como la de “pedagogía venenosa” (Miller, 2009) o la “conciencia autoritaria” (Fromm, 2004), entre muchos más; y desde mi punto de vista hacen referencia a las mismas lógicas basadas en el control y que sirven de dispositivos eficaces para sostener sistemas que validen y permitan comprender al universo binario como verdadero.

La idea de que el error debe ser castigado es central para sostener el universo binario, casi tanto como la idea de cuerpo. Si el error existe, también existe el acierto; del mismo modo que si existe el cuerpo, existe la mente. La falsa creencia de que el acierto es la norma, posiciona a cada persona en un lugar en el que necesita ocultar o maquillar los errores para no convertirse en el chivo expiatorio del por qué las cosas no funcionan siempre bien. El utilitarismo que se propone desde esta concepción tecnicista reduce la realidad al acierto y al fracaso, sin contemplar los matices, las complejidades y los misterios que atraviesan cada evento.

Evaluar y calificar suponiendo una nota máxima a la que se le va restando puntaje por cada error, posiciona a quien evalúa en el lugar del juez poseedor de la verdad y de determinar la validez de una composición ajena en virtud de un sistema de creencias propio. Entre otros, es observada esta situación en un análisis que María Marta Yedaide, Luis Porta y Francisco Ramallo (2021) hicieron al analizar los dictámenes de la evaluación de artículos en revistas académicas. Los autores se tomaron el trabajo de recuperar los dictámenes para visibilizar los alcances que pueden manifestar las condiciones de autoridad en el mundo académico. Este trabajo lo traigo a colación porque, por más esfuerzos que hagamos para alejarnos de estas teorías tecnicistas que se sostienen en la búsqueda y el señalamiento de supuestos errores por quienes poseen la autoridad para determinar la verdad, de alguna manera nos habitan y constituyen parte de nuestras corporeidades.

El universo binario requiere de grandes componentes deshumanizantes, tecnicistas, utilitaristas y productivos porque, en cierta medida, la prevalencia de este universo radica en que funciona, en que se hacen grandes esfuerzos por sostener un sistema de vida lógico que sea previsible para todos. El castigo del error, al tiempo que la sobreestimación del acierto, son componentes necesarios para que esta cosmovisión continúe habitándonos.

El razonamiento sirve para escribir este texto y que pueda ser comprendido por quien lo esté leyendo. Esto implica una serie de acuerdos entre las personas que no representan las existencias de cada uno, sino que se trata de los elementos mínimos comunes con los que debemos jugar para comunicarnos. En cierta medida podríamos afirmar que la comunicación

empobrece la experiencia. Esta razón es la que se manifiesta en los huecos que se generan entre lo que se quiere expresar (el deseo) y lo que sucede con esa expresión. Por ejemplo:

-¿Qué le dice un pollo policía a otro pollo policía?

-¡Necesitamos a pollo!

Este chiste es muy malo, pero es aún peor cuando pierde la categoría de chiste al ser explicado. Hay cosas que no se dicen para que la otra persona encuentre algo que no corresponde, como por ejemplo, que un policía le diría a otro policía que necesita apoyo pero como son pollos (aves de corral) y hay cacofonía entre *apoyo* y *a pollo* se puede generar una confusión ¡malísimo! La gracia de un chiste, lo que en cierta medida implica su grado de belleza, está en la imperfección, es decir, en el error.

De ahí que la poesía resulte compleja y poco atractiva (seductora) para mucha gente (por momentos esa gente soy yo mismo), porque la poesía trabaja con la exploración y tensión de los límites racionales de comunicación. La poesía implica una búsqueda constante de comunicarse con lógicas diferentes a las racionales en las que una palabra significa algo específico y cobra sentidos otros en la combinación con lo no dicho, es decir, con los errores.

En esta línea, el error en las lógicas comunicativas es lo que le confiere importancia a la interpretación (y a la erótica).

¡Sin error no hay posibilidad de belleza! Los errores en la interpretación, generan confusiones, incompletudes, puntos de vista. Algo puede ser bello sólo si requiere de mi interpretación, si fuera perfecto no necesitaría de mí para atribuirle un grado de belleza. La perfección es abyecta porque es inhumana y excluyente. Si no es necesaria mi interpretación, no soy necesario yo. El error me convoca, me habilita a ser. El cuerpo anhela una perfección a la que no llega (tiende a la abyección), al tiempo que la corporeidad es profunda e incomprensible (tiende a la belleza).

Por lo tanto, desde una perspectiva estética de la vida, se hace cada vez más urgente que la educación, en tanto tecnología primigenia, genere espacios para las corporeidades.

Cercanías entre la enseñanza y algunos tipos de investigación

La enseñanza y la investigación son diferentes por los productos que de ellas se derivan, pero en un sentido íntimo no encuentro grandes diferencias debido a que la transformación (aprendizaje) está en el centro de ambas, y para que las mismas funcionen requieren de experiencias potentes. Cuando, simplemente, se plantea una hipótesis con el fin de comprobarla y se manipulan los enfoques y las metodologías para llegar a un resultado preestablecido no se está haciendo investigación, se está tramando una estafa. Del mismo modo que cuando se vomitan datos y teorías frente a gente que debe deglutirlos para reproducirlos en una futura situación de examen. En cambio, cuando se investiga para aprender se plantean experiencias que habilitan la transformación de quienes participan (incluso del investigador); algo similar a lo que sucede en una clase en la que se pretende que pasen cosas lo suficientemente potentes como para que nos transformen y le den sentido a la enseñanza (y a la vida).

Recuerdo haber leído mi primer manual de investigación siendo estudiante del profesorado de educación física hace más de veinte años, se trató de “Técnicas de investigación social” de Ezequiel Ander-Egg (1995). Lo encontré por casualidad en la biblioteca del instituto y lo leí completo. En ese momento creía haber comprendido de qué se trataba el mundo de la investigación y me sentía un iniciado en algún tipo de arte oscura. Junto a un par de compañeros realizamos un primer ejercicio de investigación con encuestas y entrevistas y escribiendo un informe muy rudimentario. Años más tarde durante mi licenciatura comprendí que había mucho para profundizar en este tema y al recibirme creí que estaba en condiciones de constituirme en un investigador independiente que además de trabajar de docente podría investigar como una especie de hobby poco común. El fracaso fue rotundo y entendí que para investigar requería de más estudio y de leer más manuales de investigación. Fue así que durante la Especialización en docencia universitaria aproveché a territorializar más el campo y tampoco me alcanzó. Por lo que el recorrido del doctorado constituyó una experiencia necesaria y lo suficientemente potente como para generar una transformación en mi comprensión del mundo de la investigación. Recién al finalizar esta instancia es que pude ver con más

claridad que no todo es cuestión de cantidad de manuales leídos y de técnicas empleadas, no se trataba de una cuestión técnica (metodológica), sino de una cuestión ética y sensible (erótica).

Al finalizar mi doctorado comencé a desterritorializar la investigación clásica para comenzar a explorar, generalmente de manera colectiva con tesis, estudiantes y compañeros, otras formas de vivir la investigación. En este último período es cuando comencé a comprender la sentencia de Francisco Ramallo (2021) “no hacemos investigación, somos investigación”, y noté que al hablar de investigaciones narrativas, poscualitativas, autobiográficas, etc. todo parecía estar vinculado a las corporeidades ¿Se puede investigar desde estas perspectivas sin habitar la corporeidad? ¿el cuerpo es un limitante para estas investigaciones? ¿Por qué se hace tan difícil volver a territorializar la investigación clásica una vez que se investigó de estas otras formas liminares? ¿La investigación puede poseer tal potencia estética y pedagógica que nos impulse a transformarnos?

Sentido de vivir en el universo binario y valorarlo

Vivir en el universo binario nos permite tener a disposición un lienzo sobre el cual pintar, vivir cada día en búsqueda de fisuras (portales) que de tanto en tanto atravesamos para otorgarle sentidos otros a lo vivido.

Quizás es reiterativa esta idea, pero para luchar contra una lógica utilitarista y algorítmica es necesario que esta exista y regule nuestras vidas. Los momentos de felicidad, los logros propios y ajenos (siempre colectivos) son valorados gracias a que no representan la normalidad de nuestra existencia.

Los espacios de educación formal y no formal son ideales para transitar experiencias transformadoras y de ahí que este texto tenga sentido. Tanto las personas que tienen intenciones de aprender algo en escuelas, clubes, sociedades de fomento y demás instituciones, como así también quienes se acercan para enseñar tienen la posibilidad de transformarse habitando las corporeidades expandidas. Las experiencias lúdicas, estéticas y pedagógicas se entraman de tal manera que habilitan la posibilidad de aprender y, por lo tanto, transformarse.

De ahí que el presente ensayo aparezca como un manifiesto en contra de quienes intentan suprimir esta búsqueda y tratan de tapar cada una de estas grietas con el fin de cumplir normas y de sostener al universo binario. La defensa que realizan estas personas es, a mi entender, innecesaria porque esta dimensión, la corporal, nunca dejará de existir; sin embargo, el miedo a perder el control, los privilegios, dejar de ejercer poder, o vaya uno a saber qué, sostiene a ejércitos de seres que no arriesgan y no desean, solo mueren.

Está claro que una persona no puede estar buscando todo el tiempo habitar universos no binarios, como tampoco solo habitar estos. La complejidad se manifiesta al encontrarnos muchas personas con escasa ludicidad y sensibilidad como para habilitarse a vivir más tiempo desde las corporeidades. La educación, entendida como una tecnología que interactúa con todos nosotros, nos tensiona en sentidos diferentes, e incluso incoherentes, al impulsar nuestra sensibilidad y, simultáneamente, al inhibirla por otros medios. Quizás a quienes nos toca dedicarle mucho tiempo y esfuerzo a la educación, al arte, a la academia o a la investigación, por mencionar algunos campos; debería importarnos analizar cuán lúdicos y sensibles estamos viviendo ¿Nos estamos volviendo más rígidos? ¿Creemos que nuestros temas de interés son verdades dogmáticas? ¿Percibimos lo irrelevantes que somos?

Es importante que haya marcos normativos y regulatorios (mínimos) para que no debamos vivir construyendo desde cero permanentemente, pero no hay que olvidar que deben ser mínimos y sólo en algunas situaciones el control debe ser mayor (protocolos en los que la vida esté en juego: medicina, farmacéutica, funcionamiento de máquinas, etc.). Pero en el campo educativo deben ser mínimos para estimular la exploración de posibles portales. Esto se ve cuando la gestión educativa (institucional) olvida que la única razón de ser es que haya estudiantes que deseen aprender y docentes que enseñen lo mejor posible. Su trabajo es adaptar / transformar / flexibilizar la normativa y la lógica institucional para que esto suceda, y no convertirse en una máquina burocrática que condicione a las demás personas para que cumplan reglas.

En cierta medida, este libro pretende ser un acto de resistencia hacia quienes viven atrincherados en lo utilitario y tecnicista como formas únicas de transitar la vida y, queriéndolo o no, obturan la capacidad de otros de aprender.

Reducción binaria de conceptos clave

El siguiente cuadro, plantea una simplificación que atenta contra la complejidad e incoherencia que planteamos que prevalecen en el universo corporeidad, pero entendemos que una parte importante de este trabajo reside en hacer comprensible desde la realidad que habitamos la mayor parte del tiempo (binaria) algo que sucede en el campo educativo y que desde nuestra perspectiva debe habilitarse y no reprimirse.

Universo corporeidad (Corporeidades expandidas)	Universo binario (Corporeidades ampliadas)
corporeidad / corpóreo	cuerpo / corporalidad
motricidad (manifestación perceptible de las corporeidades)	movimiento (desplazamiento de los segmentos corporales en el espacio)
colectivo	individual
incoherencia (como parte constitutiva porque rigen lógicas otras que desconocemos)	coherencia (como elemento sin el cual nada tiene sentido)
construcción (no estoy seguro si se construye conscientemente o si emerge involuntariamente gracias a la afectación generada por la experiencia)	transmisión
saber (como interpretaciones biográficas de fenómenos que percibimos que muchas veces podríamos describirlas como que se encarnan - Se podría decir que no hay saber sino gente sabiendo)	saber (externo, neutro y objetivo)
imposible de controlar	control (búsqueda constante, solo el control confiere seguridad)
devenir	estabilidad (en los conceptos y en las cosas)
aprendizaje (transformación)	aprendizaje (acumulación)
temporalidad no necesariamente lineal	linealidad temporal y lógica
el error no existe como tal porque no	el error se analiza y se intenta eliminar

controlamos las consecuencias. Quizás exista pero con un alto grado de relativismo	
examen (como experiencia que busca transformar)	examen (instancia de control y disciplinamiento)
no hay jerarquías (porque no funciona lógica ni verticalmente)	jerárquico (la verticalidad facilita todo)
Planificación (como mínima, a partir de eso lo que se pueda)	Planificación (como máxima, cumplir lo previsto es un sinónimo de planificación exitosa)
Antimetodológica (hay una metodología prevista pero el mismo campo puede afectar y cambiar la metodología prevista y generar nuevas opciones)	Metodológica (aplicar la metodología para obtener los resultados previstos es muy positivo)
La idea de cerrar y concluir lógicamente no está siempre presente (y aburre un poco)	Es importante que las cosas concluyan, cierren, arriben a una resolución que defina la problemática
Por momentos conciente y por momentos operando sin que lo percibamos	Consciente la mayor parte del tiempo
Algunas estrategias: juego y sensibilización estética	Algunas estrategias: examen, informes, control, explicación.
Experiencia (eso que nos pasa)	Experiencia (acumulación de eventos, el evento plantea la experiencia)

Segunda parte: ejercicios

La primera parte es un ensayo en el que se reflexiona acerca de la corporeidad a partir de la metáfora de los universos y de conceptos como corporeidades expandidas, motricidad, corporeidades ampliadas, entre otras cosas.

En esta segunda parte, se presentan una serie de ejercicios colaborativos en los que escribí junto a personas que tienen mucho para decir acerca de temáticas específicas y que, además, admiro, respeto y quiero. Ambas cualidades son importantes porque se trata de personas mucho más ejercitadas en las discusiones actuales de los campos que habitan, lo que me obliga a tensionar las ideas desarrolladas en la primera parte, pensándolas en contextos que difieren bastante de mis propios recorridos. Sin embargo, más allá de su experticia lo que me interesó es que escribiéramos afectando nuestros propios vínculos en el ejercicio.

Corporeidades y educación. Conversaciones sobre educación y corporeidades (o una partida más del ajedrez afectiva y afectante)

María Marta Yedaide

Sebastian A. Trueba

La importancia de las corporeidades (expandidas) en la educación es el eje de este libro, cuestiones inasibles que escapan al control racional de los cuerpos, debido a que transitan por dimensiones otras, con lógicas otras que desconocemos pero que son y se manifiestan constantemente en nuestras vidas.

María Marta Yedaide, además de ser mi amiga y referente, es una persona profundamente reflexiva, inteligente y sensible que desde hace años explora temas educativos que discurren por las periferias del mundo académico y de los que poco se habla; pero que, al mismo tiempo, tensionan e intentan destituir saberes y prácticas morales que atentan contra una educación sensible y transformadora. Nadie mejor que ella para conversar acerca de la educación, la escuela, el aprendizaje y las corporeidades.

Notas metodológicas: como si se tratara de una partida de ajedrez por correspondencia, María Marta y Sebastian conversaron sobre educación y corporeidades; haciendo cada uno su movida al escribir sobre lo que su *oponente* le propuso y, al mismo tiempo, contestando y proponiéndole ideas para la siguiente jugada. De este modo, ninguno de los dos supo cómo finalizaría el capítulo hasta que la partida no hubo terminado.

El misterio de dos seres (cuerpos) que al jugar se corporizan y construyen ideas de belleza intelectual y afectiva.

Apertura²³

S: habitualmente decimos que es un error pensar a la escuela y a la educación como sinónimos porque la educación es algo mucho más extenso y profundo que la institución escolar; sin embargo, en mi caso, percibo las diferencias muy sutilmente porque solo encuentro en la escuela un horario y un lugar para reunirme con gente para que la educación se de. El problema es que quizás no reconozco a la escuela como algo real y diferente a otras cosas, para mí la vida es educación.

En diciembre del año pasado un ex-estudiante me envió un mensaje para contarme que al finalizar su cursada se fue de viaje a España, y estando en Madrid fue a visitar el Museo del Prado con el objetivo de ver "El jardín de las delicias" de El Bosco, que es un cuadro sobre el que hablamos en una clase; filmó su contacto con el cuadro (algo que está prohibido) y me lo envió. Él quería que supiera que estuvo allí, él quería que supiera que estuvo allí por mí y que en cierta medida yo estuve con él. Quizás se sintió corporizado por mí y era yo quien le decía que visite el museo, no lo sé. ¿Qué sucedió en esa clase? ¿Por qué me envió ese mensaje? ¿Qué tuvo que ver con la escuela y nuestras experiencias allí? ¿Qué es la educación si no es algo que implica la transformación de quienes la viven (y que algunas veces la celebran y otras la padecen)?

MM: Concedo: sí, los límites son ficciones ridículas y las obediencias a ellos (es decir, las gramáticas sociales) unas decisiones posibles, que no dependen tanto de las normas de las instituciones como de las raíces que nos crecen al acostumbrarnos, o habituarnos, a cierta cosa. Creo que habitamos las prisiones que no hemos decidido desarmar (no hablo de una decisión liviana, sino de una que tal vez implica desaprender incluso la fidelidad a nuestro propio linaje). Límites y costumbre, de todas formas y a mi entender, hacen la vida común posible. Sara Ahmed diría que nos orientan; Despret que colaboran con aliviarnos de la imposible exigencia de estar siempre pautándolo todo.

Lo que contás sobre tus rebeldías y modos de profanar en la "escuela" me entusiasma, sobre todo porque te percibo vivo, interesado, exaltado al narrar. No sé si algo más importa. Desde Karen Barad en adelante todo se me presenta

²³ La apertura son los movimientos iniciales de una partida de ajedrez.

enredado y con-fundido; desde Vinciane Despret pienso en que aquello que deseamos de-finir (destacar, recortar, distinguir) es puro deseo y arbitrariedad en la asignación de variaciones de importancia. A ver si me explico mejor: creo que el mundo deviene, los cortes son caprichosos (insensatos, irracionales, afectados por la materiosemosis, que sería como una tela que se pliega, crea relieves y formas, pero no se altera--gracias Deleuze también). Cuando deseo distinguir, por ejemplo, educación y escuela, estoy queriendo crear una variación de importancia que recupere atención sobre las múltiples des-re-educaciones que se suceden en nuestra vida social-personal-natural-espiritual-etcs. No porque tal diferencia exista, sino porque me gusta lo que pasa cuando la performo. Me exaltan, me entusiasman y mantienen viva los acontecimientos que desde este movimiento se pueden o podrían propiciar.

No creo que la escuela sea una cosa cerrada o única, pero sí que ciertos hábitos la preservan de con-fundirla irremediablemente con el resto. Eso ya no me gustaría: la escuela hace tiempo, habilita el ocio respecto del otro tipo de productividad capitalista que rige--y ruge-- en nuestras experiencias cotidianas. Me gusta cuando veo la escuela como una razón suficiente para que todes tengamos unas 4 o 5 horas para hacer otra cosa.

Si me preguntás ahora mismo, lo único en lo que creo de lo que sucede en las escuelas es el encuentro con la alteridad, y las posibilidades que habilita para nuestra experiencia vital. Hablo de las reuniones como la tuya con tu alumno, que devienen comunión, indistinción, disolución de límite entre contenido escolar y arte, profesor y estudiante, Madrid y Mar del Plata, el cuerpo y el sentir, los deseos de cada uno.

A veces me siento diluida en las escenas: cuando entro al mar, cuando un amanecer me compromete toda a su pasión por colorear el cielo. Me siento ahí, no sabría si entera porque no me entiendo en partes que puedan reunirse; más bien me entiendo presente en la ocasión, integrada y segura. El cuerpo, en esa instancia, no es para mí un corte, una cosa que exista por sí misma. No siento la necesidad ni la conveniencia de crearlo tampoco. Excepto que, por ejemplo, luego quiera narrar que un recuerdo me estremeció y entonces el cuerpo entero se erizó en respuesta. Tampoco allí habría cuerpo separado del resto,

pero sí el deseo de singularizar al narrar algo, para que puedas reconocerte y entonces el amor tenga una oportunidad.

Deseos, sólo deseos moviéndose con asertividad en un mundo enredado. Eso creo.

Acá fue mi movida, entonces. Pero no será sólo defensiva. Me pregunto: ¿no estarás dando demasiada importancia a lo que hiciste en esa clase? Se me viene la inquietud de Montaigne respecto de su gata...

S: Percibo múltiples universos que coexisten en simultáneo, los siento, los creo, y por momentos, los habito; sin embargo, si estoy en uno no estoy en otro y el que prevalece la mayor parte del tiempo es un universo en el que el pensamiento algorítmico (Penrose, 2006) y la lógica binaria son la norma. En otras palabras, concibo dos tipos de universos: el binario y algorítmico por un lado, y todos los demás por el otro; en estos encuentro como elemento común a las *corporeidades expandidas*, es decir, dimensiones de nosotros mismos que cobran relevancia y nos permiten habitar cada uno de esos universos. Quizás nos referimos a lo mismo cuando planteas que el mundo deviene y que los cortes que hacemos son caprichosos. Sobre este tema pienso que no podemos decidir enteramente acerca de dichos cortes, pero nuestra función como educadores puede ser intentar condicionarnos y condicionar al ambiente para que la vida sea más justa y deseable de ser vivida.

¿Cuándo nos pasa algo si no es cuando habitamos fugazmente otro universo con reglas que escapan a nuestra comprensión? No hice nada especial en esa clase, ni siquiera recuerdo quién es ese ex alumno, pero algo le debe haber pasado en ese encuentro para que decidiera ir al museo, filmar (estando prohibido) y enviarme el mensaje. ¡Qué bueno que algo le pasó! Pocas cosas me parecen más tristes que comprender que por momentos, los encuentros con otros se transforman en espacios en los que nada sucede. Instancias burocráticas e inertes. Por momentos pienso que ir a un lugar esperando que pase algo y que no pase nada es peor que ir y que pase algo desagradable.

Si el mundo deviene, por lo que no controlamos los universos que habitamos ni los cortes que hacemos ¿qué sentido tiene que eduquemos?

MM: También me concibo súper @segundomilenio, como diría Haraway. Soy una obediente hija de estos tiempos, proclive a pensar en términos

binarios y todo eso. Sólo cuando mi propia con-forma-ción se hace visible gracias a la alteridad (en este caso vos, que me alternás al decir que hay un otro a lo binario, reinstituyendo un nuevo binarismo mientras lo hacés, paradójicamente o no tanto), caigo en la cuenta de lo humildes que son mis esfuerzos por desmarcarme. No entiendo muy bien dónde están mis verdaderos espacios de poder (como educadora en general, es decir como alguien que al vivir no puede sino educar-se), pero creo saber dónde están mis espacios de deseo. Me encanta cuando en la vida nos pasan cosas que nos conmueven, nos detienen, nos excitan. Celebro si pasa en una clase, intento propiciarlo yo misma, pero creo que ahí crece mi ego de modo casi ridículo o patético. Lo que acontece que nos moviliza es producto de muchas cosas; no creo que pueda ser sólo producto de una intencionalidad pedagógica. Más bien, a veces siento que otros se inspiran de verme inspirada y nada más.

¿Qué sentido tiene que eduquemos? Ganarnos la vida, colaborar con el inútil esfuerzo de legar las cartografías que vamos diseñando, alimentarnos de utopías. Enseño porque el entusiasmo me desborda; educo, en todo caso, por casualidad.

Como a vos, me irrita la irrelevancia y lo burocrático en la escuela/academia. Pero no me tomo tan en serio las piruetas teórico-poéticas que inventamos para seguir ahí. Sí me parecen importantes las compañías, a veces de los estudiantes, para desorientarme y, entonces, revitalizarme.

Medio juego

S: En los últimos años vengo caracterizando a las materias escolares (especialmente a educación física, pero aplica para todas) como espacios que nos invitan a explorar / comprender / vivenciar la corporeidad a partir de la proposición (construcción) de experiencias estéticas y pedagógicas lo suficientemente potentes como para generar transformaciones (aprendizajes) en los alumnos y en uno mismo. Los contenidos constituirían, en última instancia, la excusa para que los educadores intentemos transformar la realidad. ¿Cómo te resuena esta definición? A mí me gusta esta forma de pensar a las materias escolares porque cada encuentro se presenta como una posibilidad de que (nos) pase algo; sin embargo, también pienso en lo difícil

que sería construir algo coherente y estable si todas las materias respondieran a esta posibilidad, es decir, si todos los educadores estuviéramos constantemente intentando generar experiencias estéticas y pedagógicas lo suficientemente potentes como para transformar la realidad y de esa manera ampliar nuestras posibilidades de ser felices ¿no se correría el riesgo de perder la estabilidad y seguridad que lo canónico nos provee?

MM: Hola querido amigo, perdón por la demora en responder; habla de mi ocasional desapego con el placer puro, que recupero cuando logro situarme por fuera del alcance de las mordaces obligaciones de nuestro trabajo. A veces soy vencida.

Ahora que me siento dispuesta al deleite retomo nuestra conversación. Como creo que dije o intenté insinuar antes, si las materias escolares no tienen ese propósito-- "espacios que nos invitan a explorar / comprender / vivenciar la corporeidad a partir de la proposición (construcción) de experiencias estéticas y pedagógicas lo suficientemente potentes como para generar transformaciones (aprendizajes) en los alumnos y en uno mismo"-- entonces no sabría para qué juego a la academia... no creo que nada más importe realmente. Entiendo que a veces juguemos sin recordar para qué; no sería un problema prestarse a la errancia despreocupada y amnésica si actuamos como si el juego no es del todo verdadero, a mi entender. Esto de no tomarse nada absolutamente en serio me parece una virtud-- incluso el mejor camino para sobrevivir con/en el planeta.

Mi demora en responder, no obstante, me regresa a la preocupación que ya asomó también en nuestros intercambios, creo: hay límites. Una invitación es tan sólo eso, un convite. Le otre puede no querer, no estar prestado o disponible, momentánea o más permanentemente, a sumarse. A veces el tiempo no ayuda, a veces las circunstancias son hostiles.

Como vos entiendo que siempre hay que lanzar nuestra mejor intención al viento-- en este caso usar el tiempo, ese valioso regalo que la escuela crea, para componer invitaciones estético pedagógicas potentes. Pero no conviene olvidar las otras actancias, de la propia vida de cada quien, de los territorios que nos convocan, para lo que finalmente deviene. Creo que nuestras expectativas no deberían ser tan ambiciosas como nuestros deseos.

Claridad en la intención y humildad en la espera.

Algo así. Te resuena??

Luego, los contenidos escolares son eso antes de morir: son expresiones de lo vivo que estimulan nuestra imaginación. Pueden volver a encenderse y creo que ahí está, también, nuestro trabajo. No despegaría una cosa de la otra. Reconocer el mundo en sus matices es un acto de deseo... me gustaría que los contenidos no fueran despreciados sino despertados a su potencia estético pedagógica. No me parece difícil si uno se dispone pero disponerse no parece ser tan fácil.

No veo riesgo alguno en que todos los docentes conectemos con esto. Mucho de lo que "enseñamos" igual parece (siempre digo que no podría aprobar hoy el secundario, jajaja).

Creo que vos y yo ya estamos en esta... los riesgos que veo están relacionados con que la invitación violenta, en esos casos en que los estudiantes vienen a buscar en la burocracia de lo muerto un refugio para no preguntarse, porque no es un buen momento.

Eso me pregunto en Teoría²⁴, más de una vez...

Te lo dejo con un abrazo

S: Me gustó mucho lo de que nuestras expectativas no deberían ser tan ambiciosas como nuestros deseos, porque las consecuencias de lo inverso pueden resultar muy dañinas. No me refiero aquí sólo a los docentes, sino a todas las personas. Quizás en la escuela/academia habitamos un espacio privilegiado en el que podamos darnos el lujo de pensar (y escribir) sobre ello; sin embargo, modificando el antiguo adagio, creo que un gran privilegio implica una gran responsabilidad (no estoy muy seguro de creerlo pero quería meter la frase jajaj), y quienes jugamos este juego académico tenemos que intentar hacer un poquito de fuerza para que el deseo se mantenga vivo y, por momentos, prevalezca por sobre el utilitarismo y el vivir la vida en la lógica de éxito y fracaso.

²⁴ María Marta es la docente a cargo de la cátedra Teoría de la Educación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Con Teoría se refiere a las clases de esta materia.

Me doy cuenta que escribo “tenemos” arrogándome un poder que no poseo y manifestando una expectativa demasiado alta, pero quizás sea solo una especie de intento de provocación.

La escuela/academia quizás sea el espacio en el que podemos hacernos más fuertes para afectar a los otros; aunque, quizás eso sea solo en apariencia y seamos más irrelevantes de lo que creemos/deseamos (continúo hablando en plural sin saber por qué).

Esta movida me generó mucha incertidumbre, por lo que me voy a aferrar a algo que sí creo (por ahora), los docentes/académicxs fuera de la escuela somos vecinos, madres, padres, amigos, nadie; sin embargo, en la escuela somos alguien que reviste una cierta autoridad y que puede afectar a otros. Explorar la sensibilidad estética y lúdica junto a los estudiantes que nos acompañan puede constituir un eje central sobre el cual justificar los contenidos y potenciarlos. No es el contenido, sino nosotros haciendo algo con la excusa de enseñarlo. No es la teoría, sino nosotros teorizando. De ahí que considere relevante que un educador necesite, en su recorrido formativo, transitar espacios que lo sensibilicen y le ayuden a ampliar su mirada lo suficiente como para comprender la importancia del conocerse (no ignorarse) y del autocuidado. Me parece que no soy un ejemplo en este sentido, pero veo la importancia de estar bien porque el proceso educativo escolar depende más del docente que del contenido/saber.

Esta movida me costó mucho hacerla y me genera dudas acerca de lo que estoy escribiendo, por lo que vaticino un cercano final de la partida.

MM: Qué bueno esto de que te cueste y te genere dudas, jajaja. Estamos cerca de algo interesante entonces, jajaja.

Me hubiera gustado que alguien hubiera creado para mí los tiempos y las oportunidades para auto-valorarme tal cual soy, lo cual implica, entiendo, también un reconocimiento de la belleza de mi singular composición-- lo digo en primera persona para no extender la certeza a otros. Desde ahí podría respetar otras ocurrencias también singulares, aunque no necesariamente las eligiera para compartir el andar vital. Me encantaría que cada uno de nosotros fuera ayudado a encontrar su lugar entre las cosas.

Me estimula pensar que la escuela podría proponer eso como su contenido primordial e indeclinable. Entiendo que andamos abstraídos de algunas partes de nosotres mismos, y que ahí desconectamos emocional-afectiva-espiritual-etc.mente. No me gusta andar abstraída, analgesiada.

No creo que sea un problema privativo de les docentes; el estar automatizados crea monstruos en todas las situaciones sociales asimétricas. Desconectados somos peligrosos, violentos, inhumanos.

Me llenan de fe, por otro lado, los abrazos que espontáneamente vienen a darme los alumnos de Teoría²⁵ cuando terminamos la clase a las 10 de la noche y sostengo la puerta para que salgan del aula. Un misterio lo que nos pasa. Pero siento que es por ahí.

¿Qué más decirte amigo?

Final de partida

S: Pensar a la educación como una tecnología social primigenia que mantiene una relación con la escolarización, pero que no se reduce a eso; y a les docentes/académicos como agentes escolares, pero que nos reducimos a eso porque educamos y somos educados en todo tiempo y lugar, casi que nos coloca en un lugar en el que se nos impulsa a territorializar y desterritorializar universos.

Creo que la forma en que pensás y vivís la educación, la teoría, las transformaciones, la escuela, la investigación, etc. son cercanas y distantes al mismo tiempo respecto de las concepciones de corporeidades y universos que trabajamos en este libro (me divertido que este juego que hacemos sea parte de un libro). Esa tensión contradictoria que encuentro en nuestras conversaciones (y en esta partida) me resultan un desafío y me generan un entusiasmo antagonista muy potente que, al mismo tiempo, me ayudan a sostener un posicionamiento más humilde y cauteloso. Esa combinación era extraña hace un tiempo y es habitual en la actualidad, casi que no me imagino vivir de otra manera.

²⁵ En la cátedra Teoría de la Educación, María Marta ofrece dos clases semanales denominadas "Teóricos" y una de ellas se hace de 20hs a 22hs, un horario al que se llega a cursar con las últimas energías y que, al mismo tiempo, se espera para cerrar una jornada con una experiencia potente, sensible y transformadora, por lo que se genera un clima especial.

¿Hay algo más que te quedó en el tintero? ¿Qué habremos dejado pasar relacionado a la educación y a las corporeidades? ¿Hasta qué punto tus formas de entender lo educativo tensionan y destituyen los universos corpóreos?

MM: Que lo que creemos no dure para siempre, no se solidifique, no se anquilese ni se endurezca irremediamente. Que nos sirva de refugio pero no de excusa para echar a alguien. Que entonces quepamos todos, humildes y cautelosos como decís, sabiendo además que somos piezas de un juego más trascendental e importante, a veces jugadores combinados, a veces peones de otras (personas, circunstancias, virus, etc.).

En cuanto a tus preguntas finales: Aaaah!!! era sobre corporeidades y educación??? jajaja

Creo que la corporeidad es un modo de contar la historia... uno que se va haciendo posible. Durante mucho tiempo no se "iluminaba" el cuerpo--yo misma he vivido sin poner ahí mayor conciencia excepto para darle una forma suficientemente homogénea como para no llamar la atención adversamente (estrategia de supervivencia cuando la diferencia es dolorosa). Hoy estoy más atenta a mi corporeidad, entendida muy ambiguamente como esa región de mi ser in-despegable del resto, pero que para los propósitos de reparación biográfica-histórica hoy nombro en alusión a cosas alguna vez conocidas como "físicas", "sensibles", "afectivas", "emocionales". No sé si llego a ser clara: para mí las corporeidades no son nada nuevo; aludir a esas regiones del ser lo es, restaurar su valor lo es. Y acá viene el tema de la educación. Diría que las corporeidades (uso el plural para seguirte pero no sé bien adónde) son también educadas, educables, deseducables en la cotidianeidad de la vida social. Callar o hablar sobre ellas también. Nada que hacer como profesora, excepto cuando--como pedagoga, en realidad-- asumo el deseo de interrumpir alguna gramática del sufrimiento. Hoy, por ejemplo, leía con los estudiantes un texto de Rosario Perazolo Masjoan en el cual cuenta una experiencia de intimidad en la ducha. Ella habla de su vergüenza, pero también habla de la mía. Yo traje el artículo, yo expuse mi vergüenza como un lugar de sufrimiento personal creado por una arquitectura social; hubo quienes se reconocieron en la misma herida. Todes nosotres-- Rosario, la pedagoga que soy y los estudiantes estuvimos de acuerdo en que vale la pena interrumpir ese hábito, tratar de deseducarnos respecto de

nuestras corporeidades así entendidas. Eso es para mí el valor de la educación cuando deviene intencionada, con fuerza pedagógica.

Ahí, en todo caso, cabe todo mi deseo y mi anhelo.

Corporeidades e investigación (narrativa, biográfica y autobiográfica)

Paula Gonzalez
Luciana Berengeno
Sebastian A. Trueba

El paradigma racionalista dominante nunca aceptó que la afectividad permea toda forma de racionalidad, que ser racional es al mismo tiempo un asunto afectivo, y que no existe ningún pensamiento o conocimiento libre de sensibilidad y afectividad.
(Giraldo y Toro, 2020, p.12)

Este capítulo intenta plantear la estrecha relación que hay entre algunas formas de investigar con las corporeidades expandidas, del mismo modo que manifiesta las dificultades que impone para quienes pensamos corpóreamente, el intento de realizar investigaciones más cercanas a los cánones tradicionales.

Luciana y Paula son docentes de la cátedra Seminario de investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, al tiempo que tesistas doctorales avanzadas. En el presente ejercicio se compuso un texto inicial en el que todos participamos, pero que se ramifica en tres experiencias en la que lo corpóreo se manifestó en las investigaciones de cada una.

Introducción

Al posicionarnos como investigadores narrativos, hacemos referencia a un amplio abanico de investigaciones en las que lo que se dice y cómo se dice es muy importante; no creemos en la hegemonía de los datos (Han, 2023) como factótum de la investigación, sino en los relatos que interpretan y le dan sentido a esos datos, lo que nos permite trabajar en tantos escenarios como personas narrando haya. Esta forma de investigar es una más, no es mejor ni peor que otras (Trueba, en prensa), pero su singularidad favorece algunas formas de transformación de la realidad que, a pesar de no ser generalizables, pueden ser sumamente potentes.

La investigación narrativa ha estado inscrita dentro del campo de lo cualitativo por mucho tiempo, pero en la última década ha comenzado a posicionarse por fuera de estas clasificaciones (Fernández Cruz, 2020; Hernández-Hernández y Revelles Benavente, 2019), y ha comenzado a habitar lo que actualmente se denomina como postcualitativo. Sin embargo, cada investigación es única y dependiendo de quién la experimente, la puede ubicar en diferentes lugares.

De las muchas formas que existen de investigar (cualitativa, cuantitativa, mixta), nos proponemos esta exploración desde las coordenadas transdisciplinarias y críticas que nos ofrece la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) y, en línea con lo expresado en la primera parte de este libro, nos aventuramos a tomar de lo postcualitativo, la posibilidad de modificar esquemas e instrumentos a partir de lo emergente y de darle a los afectos y a nuestras biografías un lugar central en nuestras decisiones éticas, políticas y metodológicas (Hernández-Hernández y Revelles Benavente, 2019). Desde aquí, trabajamos en unas formas de investigación narrativas, biográficas y autobiográficas que no buscan describir universales y llevan como bandera la posibilidad de una epistemología situada, autorizada y validada por quienes formamos parte de ella (Britzman en Connelly y Clandinin, 2008). En sintonía con Bruner (en Bolívar, 2002), entendemos a la narrativa como una forma de construir realidad, por lo que los elementos metodológicos que dan vida a estas formas de investigar se asientan en una ontología (Yedaide y González, 2023). En este contexto, la ontología no se trata simplemente de una ciencia abstracta, sino que implica “el reconocimiento conceptual de la producción y reproducción del ser y, por lo tanto, el reconocimiento de que la realidad política está constituida por el movimiento del deseo y la realización práctica del trabajo como valor” (Negri & Hardt, 2002, p. 330). Asumir este enfoque ontológico, sostenido en la comprensión de que el mundo en el que vivimos se construye y reconstruye constantemente a través de nuestras acciones y relaciones y, principalmente, a partir de la interacción entre nuestros deseos y nuestra actividad laboral, nos compromete personalmente en un entendimiento más dinámico y activo de los modos en que se forma y transforma el mundo. En este encuentro inseparable entre la subjetivación y la

política comprendemos que la política no se construye desde fuera de las relaciones, de los cuerpos y las mentes, e implica a nuestras investigaciones en el diseño de los mundos que habitamos. Investigar en estas claves, necesariamente, excede las metodologías clásicas que asumen la preexistencia de métodos universales enfrentándonos al desafío de reconocer y comprender los campos de lo decible que emergen en cada momento histórico en relación con las existencias políticas, sin convertirlos en verdades absolutas y reconociendo su naturaleza transitoria (Deleuze, 1995).

Al posicionarnos como investigadores narrativos, nos alejamos del método científico de corte positivista, que se esfuerza en elaborar mecanismos para asegurar que la investigación no se contamine con preconcepciones u opiniones. Nosotres confiamos en esas contaminaciones y creemos que transparentar nuestros posicionamientos subjetivos, inestables y siempre mediados por relaciones de poder (Kincheloe y Mc Laren, 2012) colabora con una investigación en educación más justa y más cuidadosa de lxs otrxs. Creemos, además, que las trayectorias vitales de cada participante e investigador pueden dar cuenta de una experiencia cultural (Bochner, Adams & Ellis, 2019), con la narrativa como posibilitadora de ese conocimiento otro.

Mientras que en los enfoques tradicionales de investigación lo metodológico es clave para obtener los datos necesarios, en las cercanías de lo postcualitativo esto se relativiza y se habilita a que el mismo trabajo de campo nos condicione lo metodológico.

Pero en la investigación poscualitativa, cualquier metodología es una trampa. Manning (2016) llamó apropiadamente a la metodología un “aparato de captura” (...). Las metodologías son modelos que limitan lo que se puede pensar y hacer. En algún momento, las posibilidades del modelo se agotan y su poder explicativo disminuye considerablemente. (St. Pierre, 2018, p.11) (La traducción es nuestra)

Aquí hay más espacio para la intuición y la planificación se nutre de la improvisación. De ahí que podamos decir que no hacemos investigación, sino que somos investigación (Ramallo, 2021). No aplicamos algo externo a nosotras (técnicas e instrumentos de investigación), sino que somos nosotres deviniendo en la narrativa que se va componiendo.

Si aceptamos que somos investigación, entonces ¿Qué implicaría ser investigación narrativa desde una perspectiva corpórea? Con el deseo de esbozar algunas respuestas (siempre provisionales), vamos a compartir ahora algunas vivencias de nuestros trayectos doctorales que nos desorientaron lo suficiente como para dar cuenta de las capas que nos componen y el cómo eso afecta nuestras investigaciones en el campo de la educación.

En los campos de las experiencias

Si bien quienes escribimos estas líneas honramos la tradición en ciencias al nombrar lo que hacemos en la investigación con otras personas como “trabajo de campo”, sabemos también que esta denominación implica un recorte espacio-temporal conveniente, pero que no da cuenta de todo lo que acontecemos antes y después de que lo damos por “finalizado”. En este sentido, creemos que por haber estado corpóreamente implicados en los territorios donde ahora hacemos investigación desde mucho antes, nuestras tesis dan cuenta de una etnografía de larga duración (Nordstrom, 2018). Por esa razón, y porque también creemos que el investigador es instrumento (Richardson & St. Pierre, 2019), vemos a nuestras prácticas y encuentros con la otredad como una experiencia, en el sentido que le otorga Larrosa (2009):

La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia a la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia. (pp. 39-40)

Afortunadamente, desde hace algún tiempo, los registros de investigaciones en ciencias sociales se van ampliando para dar cuenta de esta complejidad, y encontramos informes que adoptan géneros provenientes de otras disciplinas y de diversas manifestaciones artísticas (Denzin & Lincoln, 2017; Beaunae, Chuihui (Vivian) Wu & Mirka Koro-Ljungberg, 2011). Sin embargo, los informes tradicionales continúan teniendo un lugar privilegiado en la academia y desde ahí también deseamos movernos/movilizarlos para que nuestras corporeidades encuentren un territorio más grande, que nos permita visibilizarnos. A continuación, nuestros relatos:

Sebastian

Durante mi proceso doctoral pude escribir un avance de unas cuarenta páginas que, cuando tuvieron un mínimo de coherencia, envié por mail a mi directora. A los pocos días, ella me contestó que, lamentablemente, se encontraba con mucho trabajo y no podría leer mi avance hasta dentro de cuatro meses. La respuesta me resultó desesperante porque ya me encontraba escribiendo (o pensando) otras partes de mi tesis y no podía esperar cuatro meses para orientarme en los pasos a seguir. Finalmente, decidí continuar escribiendo y después de cuatro meses, cuando recibí una corrección detallada de aquel avance, descubrí que algunas de las sugerencias y correcciones ya no tenían sentido porque había modificado el texto original.

En ese momento creía que había perdido tiempo porque interpretaba que un proceso doctoral respondía en gran medida al aprendizaje de cuestiones técnicas relacionadas con la investigación y a la escritura. Sin embargo, con el tiempo, valoré mucho ese tiempo de incertidumbre y no condicionamiento de mi directora porque fui construyendo mis propios criterios y tuve tiempo para explorar alternativas que no prosperaron. Ese tiempo me sirvió para comprender que, en mi carácter de futuro doctor, no debía convertirme en un ejecutor técnicamente correcto de procesos de investigación, sino a un profesional que debe pensar y tomar decisiones en función de sus posibilidades y que las ansiedades, expectativas y frustraciones son partes constitutivas de una investigación.

Con el tiempo pude comprender que mi motricidad se manifestaba en esos procesos y que en la vorágine de correcciones instantáneas, hubieran pasado desapercibidas cuestiones que hoy me parecen esenciales a la hora de investigar o de dirigir investigaciones. Es lo que en algunos momentos expresé como investigar sin cuerpos (Trueba, 2023a y 2023b).

Ponerle el cuerpo a la investigación, en cierta medida, podría implicar sostener (territorializar) lógicas binarias, algorítmicas y racionales de la ciencia clásica, al tiempo que investigar habilitando la habitabilidad de universos corpóreos podría favorecer la desterritorialización de esas lógicas y la

territorialización de lógicas otras. De ahí que la investigación narrativa se encuentra sostenida por lógicas de diferentes universos.

Por ejemplo, el tema de investigación no es solo algo teórico y ajeno, sino que es una parte nuestra que deseamos explorar y habitar. De ahí la importancia de que el proceso doctoral sea lento y corpóreo (vital). Una tesina de licenciatura no siempre requiere de una implicancia total como sí es el caso de la tesis doctoral, de ahí que una pueda amoldarse a requerimientos de saberes externos (universo binario) y la otra deba manifestar lo que uno es y vive en el proceso de tesis. Uno de los desafíos que podemos imponernos quienes acompañamos en investigaciones es que las tesinas no doctorales conlleven la misma implicancia personal para vivir una experiencia tan potente como en un doctorado.

Otro aspecto a tener en cuenta es la lógica extractivista de la ciencia positivista que también se ve favorecida por la cercanía a la cosificación que tiene pensar a los sujetos como cuerpos. Desde una perspectiva de la corporeidad la construcción siempre es colectiva, por lo que es más lejana la posibilidad de pensar a los sujetos en términos de objetos a los cuales se les saca información que me sirva a mí individualmente. En este posicionamiento hay un acto político y eso, a su vez, puede ser un elemento que genere resistencia en quienes ven en la ciencia su posibilidad de desmarcarse del resto, ocupando un espacio de superioridad.

Luciana

“Yo ya sé que sola no hago nada, ¿entendés?” dijo Cruz en un momento de la primera conversación grabada para mi tesis ¹²⁶. Y aún hoy, a seis años de esa charla, no puedo reconocer cabalmente si fue la frase o la interpelación la que me invitó a relacionarme con la investigación de un modo del que, creo, no se vuelve.

²⁶ Tesina de Licenciatura en Gestión Cultural por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de UNMDP, llegada a destino gracias a la dirección de la Dra. María Marta Yedaide, titulada: “La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata, Argentina.”

Probablemente, y al modo en que lo hacen los oxímoros, haya sido la combinación de ambas lo que desencadenó el sentido. Al margen de que en esa breve y simple frase reconozco un factor innominado, lo interesante fue que me invitó a encarnar (sí, no es un error de tipeo, dice encarnar) el proceso de construcción de la tesis desde una posición que no hubiera imaginado. “Yo ya sé que sola no hago nada” dijo, como quien dice una obviedad, y en ese gesto me puso de frente a la interdependencia que representa una investigación; acto seguido, directa y contundentemente, me interpeló al mejor modo althusseriano²⁷. Mirándome a los ojos, me lanzó, despreocupadamente: “¿entendés?”, estimulando una desidentificación y exponiendo su radical alteridad. Para mí fue un momento epifánico...

Por aquel entonces, estaba desarrollando una tesis de licenciatura en gestión cultural en la que intentaba comprender los procesos de configuración de dos gestiones culturales empíricas. En ese primer encuentro con la investigación académica aprendí muchas cosas, varias vinculadas con el campo disciplinar que me permitieron acreditar el grado, y otras tantas directamente relacionadas con la investigación desde la praxis. Si bien desde el inicio había propuesto una investigación con un enfoque narrativo, desde una epistemología situada, sostenida en un diálogo de saberes, etc., etc., y en teoría comprendía de qué se trataba (había leído los libros, y comulgaba ética, epistémica y ontológicamente con la propuesta), no fue sino hasta que Cruz rompió en mi cara la posibilidad de ser una investigadora incorpórea, neutral, objetiva y descontextualizada, que todo ese bonito corpus se me hizo carne. Ahí comprendí que lo expuesto en los marcos de la investigación era mucho más que una declaración de intenciones y/o afiliaciones, o al menos podía serlo. Me encontré en una encrucijada: podía “hacer” la investigación y escribir la tesis como una forma de encajar las experiencias dentro de un esquema predefinido, basada en mi necesidad de reafirmar una ilusoria independencia, o podía hacerme cargo de lo que había pasado y empezar a escribir en primera persona. Tuve que tomar una decisión. Opté por la segunda opción y me dispuse a re-escribir toda la tesis (y sí, tardé un montón). “Sola no hago nada”

²⁷ Cabe recordar que la interpelación, para Althusser (1970), es un acto subjetivante, que en la acción de "responder" coloca al sujeto en un espacio de posibilidades.

se convirtió en el mantra que guió todo el proceso y que, aún hoy, me acompaña.

Reconocer mi presencia en la investigación me obligó a encarnar un compromiso activo con el proceso de relación, o los procesos de relaciones, que se implican en una investigación; enredándome en un esfuerzo descomunal, sobre todo en el proceso final de textualización del informe para no clausurar la presencia de mis interlocutoras directas (en el rol de participantes) – sin quienes no hubiera podido jamás realizar esa tesis (Bibi, Cruz, otra vez, gracias)²⁸. Mientras que desde coordenadas más tradicionales, o clásicas, el conocimiento del otro representa siempre una estrategia de apropiación y dominación; el reconocimiento de uno mismo y del otro, como radicalmente otro, habilita que los interlocutores permanezcan al mismo nivel, terrenales y reales, re-posicionándonos como investigadores en un espacio intermedio de narración (Benhabib, 2006), y comprometiéndonos en una posición ética.

Cuando la exterioridad del Otro, dirá Lévinas (1977), ya no es una exterioridad objetiva sino relacional, el englobamiento clausurante de la mirada teórica se rompe. En su reemplazo emerge otra mirada, una que “se abre a modo de responsabilidad sobre el otro (...) va hacia lo infinito” (1997, p. 10). Desde estos enclaves, lo infinito emerge en oposición a una totalidad en la que “los individuos son meros portadores de fuerzas que los dirigen a sus espaldas. Toman prestado un sentido (sentido invisible fuera de ella). La unicidad de cada presente es sacrificada incesantemente a un porvenir convocado a despejar su sentido objetivo” (1997, p. 48). Mientras que la noción de totalidad asume que todas las causas están lo suficientemente maduras y cerradas para ser entendidas, la idea de lo Infinito dismantela la idea de un mundo, descrito como ese mundo en el que nos encontramos inmersos con pretensiones omni-comprendivas de verdad, para revelar que aquello que decimos de la realidad es solo lo que se dice de ella.

²⁸ Dirigirme explícitamente a ellas responde a que, cada vez que menciono a las personas involucradas, se los comunico, tal como he intentado hacer desde el inicio de la investigación.

Encarnar esta posición, no solo cambió mi relación con las participantes, sino también la relación hacia mi trabajo (spoiler alert – tesis 2²⁹). Salir de la exterioridad de las prácticas de investigación para sumergirme en sus intensidades, sus vínculos con el poder y la constitución de campos de verdad (Foucault, 2011) es una experiencia más bien desestabilizadora. Si bien estos aprendizajes quedaron relativamente relegados en aquel informe porque, obviamente, no formaban parte del problema de investigación, (y digo "relativamente" porque fueron justamente esas cuestiones las que derivaron en la reescritura incesante de lo que se convirtió en la versión final de aquella narrativa-tesis) hoy son el foco de mi actual investigación de doctorado³⁰, a la que me gusta llamar "tesis 2", no sólo porque continúa una línea abierta por esa investigación iniciática, sino por la intención de sostener y recordar la posición encarnada que propuso esa "tesis 1".

Encarnar la investigación es una disposición deliberada que, a propósito de una decisión, desencadena un proceso y, como tal, lleva tiempo (por eso nos demoramos³¹). En este punto, podríamos preguntarnos: ¿una disposición de qué? A lo que respondería: pues del cuerpo ¿de qué más? (o ¿de qué menos?). Como ser humano presente en este mundo me resulta, sepan disculpar, un poco redundante decir que uno le pone el cuerpo a la investigación. Heredera, y mal que me pese fiel discípula de una gramática moderno-colonial, basta con activar algunos binarismos y considerar la posibilidad de no ponerlo, de sacar el cuerpo. De hacerlo, lógicamente, nuestras investigaciones simplemente no existirían. Espero sepan comprender, pero no puedo detenerme en una

29 En el marco del Doctorado en Educación, Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación. Facultad De Humanidades Y Artes, Universidad Nacional de Rosario, hemos propuesto una investigación titulada "Devenir semilla: Configuraciones de los hábitats académicos a través de una indagación biográfico-narrativa en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina" dirigida por el Dr. Luis Porta Vázquez y co-dirigida por el Dr. Francisco Ramallo. Esta investigación participa, a su vez, de la Beca Interna Doctoral a la investigación (CONICET): "Configuraciones de los hábitats académico: una indagación biográfico-narrativa sobre los procesos de subjetivación política en los modos de habitar la Universidad en la comunidad científica del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina" cuyo director es Dr. Luis Porta Vázquez y cuenta con la co-dirección de la Dra. María Marta Yedaide.

30 Al reconocer la expansión de condiciones subjetivantes en el proceso de investigación en curso, no estoy lista para compartirlas.

31 Nótese que utilizo el plural como modo de justificación.

discusión que para mí es estéril, básicamente por dos cuestiones, la primera es que comprendo que:

pensar es un acto físico, más específicamente, significa que el pensamiento es un acto motor que gatilla a las neuronas motrices de la corteza motora que actúan directamente con los músculos del cuerpo. Pensar es un movimiento, un movimiento físico real del cuerpo humano. (Hanna, 1983, p.9)

Y luego porque, también en el proceso de textualización, ya sea de la investigación o de este capítulo, son mis dedos los que teclean, mis hombros los que se tensan y mi columna la que se encorva, al tiempo que, cada tanto, pierdo registro de mis pies. Así con el cuerpo puesto, y la autopercepción corporal alborotada, podemos inferir que encarnar una posición es otra cosa. Y quizás allí radique la diferencia entre “hacer” una investigación y “ser” investigación.

En la intención de dejar este escrito en un “estado coloquial”, diría Solla (Martínez, 2022), para que los oportunos lectores motiven sus propias reflexividades, quizás recordar que `solos no hacemos nada´ nos permita avanzar hacia lo impensado. Más allá de un párrafo, que se compone de más de una oración.

Paula

La tesis doctoral que junto con estudiantes, docentes y la inestimable compañía de mi directora³² estoy transitando se denomina “Cuerpos que narran: formación docente y corporeidad en los profesorados de inglés de la UNMDP y el ISFD N°19”³³. En ella estamos explorando los modos en que se compone la corporeidad de quienes habitamos los profesorados de inglés de la UNMDP y el ISFD 19, con el objetivo de comprender cuáles son los sentidos que se despliegan allí a partir de reconocer la gestualidad que habitamos, la emocionalidad que entramamos y sus implicancias ético-políticas en torno a la

32 Mi directora es la Dra. María Marta Yedaide, quien también participa en la escritura de otro capítulo de este libro.

33 Esta tesis está situada en el interior del GIESE-CIMEd (UNMDP) y está en el marco del Programa específico de formación de investigadorxs en investigación narrativa, biográfica y autobiográfica, del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

enseñanza del idioma y a nuestro lugar como educadores en el campo social³⁴. Este trabajo se anuda a mi recorrido vital como profesora de inglés y como actriz y directora de teatro, lo cual alimenta en buena medida estas inquietudes anfibias. Sospecho que, si somos cuerpos que narran, quizás podemos aprenderlos, oírnos, reescribirnos y re-actuarnos a partir del reconocimiento de aquellos aprendizajes in-corporados.

Como parte de uno de los instrumentos de mi tesis, incorporé un taller con elementos del campo teatral que di en llamar Espacio para una indagación lúdica y sensible como docentes en formación. Esto sucedió gracias a la amorosa bienvenida del grupo de estudiantes y de sus docentes, que se brindaron y se comprometieron con la propuesta de principio a fin. Durante el trabajo allí, en medio de una escena de improvisación, una de las participantes personificó a una estudiante de secundaria que se desbordaba en ataques de ira durante una clase de inglés. Las reacciones de sus compañeras/os ante esta actuación (durante y después de la escena) y lo que implicó en términos institucionales me interpelaron fuertemente. Me indigné ante algunas de esas reacciones y sentí deseos de expresar mi punto de vista y aquello que me afectaba del modo en que ellos se expresaban respecto del hecho. Sin embargo, oculté ese malestar y me limité a esbozar una pregunta referida a ese suceso cuando tuve la oportunidad de entrevistarlos de manera individual.

Unos meses después, entrevisté a uno de los estudiantes participantes para poder acercarme a su trayectoria vital individual como estudiante del profesorado y como docente de inglés. Al tiempo de iniciar esa entrevista, advertí que su posicionamiento político respecto del lugar de las mujeres y disidencias en la sociedad parecía diametralmente opuesto al mío. Curiosamente, yo podía identificarme con la importancia que él le otorgaba a la gestualidad y emocionalidad en su tarea docente y a la importancia del debate profundo en los espacios de formación docente. Sin embargo, ambos hablábamos de violencia y yo sentía que le otorgábamos a ese término connotaciones distintas. Experimenté sensaciones muy intensas durante más de cuarenta minutos que me llevaron entonces a explicitar mi posición

³⁴ A lo largo de este texto, utilizaré de modo alternado las vocales -a y -o para referirme a quienes participamos de esta investigación porque así hemos decidido ser nombrados al iniciarla.

respecto de los feminismos y la educación (siempre sexual), y a exponer abiertamente que no coincidía con su manera de entender el mundo. Su reacción me sorprendió: me habló de convivir con la incomodidad para buscar consensos. Yo entonces me embarqué en compartirle algunas ideas que nos llegan de teóricos queer. Y así seguimos...

Sara Ahmed (2020), en su artículo “Sonríe”, cita a Hochschild quien sugiere que es más difícil sonreír cuando no tenés ganas de sonreír por el trabajo emocional que implica ocultarse detrás de una sonrisa. Allí, nos habla de la potencia que tienen el enojo y la tristeza en la pelea por un mundo más justo, y cómo lo que ella llama “el imperativo de la felicidad” (Ahmed, 2019) puede colaborar con sostener posiciones de sumisión y de desigualdad, especialmente de mujeres.

Las entrevistas diádico-reflexivas se enfocan en los significados producidos interactivamente y en la dinámica emocional de la entrevista. Se enfocan en el participante y su historia, sus palabras y sus pensamientos, así como en los sentimientos del investigador. Por ejemplo, la motivación personal para realizar un proyecto, el conocimiento de los temas tratados, las respuestas emocionales a una entrevista, y las formas en que el entrevistado pudo haberse transformado en el proceso de la entrevista. Aunque la experiencia del investigador no es el principal objeto de estudio, las reflexiones personales añaden contexto y capas a las historias que los participantes cuentan. (Bochner, Adams y Ellis, 2019, p. 25)

¿Qué habrá acontecido en mí para, en el primer caso, ocultar el malestar y, en el segundo caso, demorar mi expresión y mi dolor ante lo que escuchaba? ¿Qué lugares pude y no pude habilitar para que mi emocionalidad fuera visible para el otro? ¿Hasta dónde es deseable que los afectos marrones (Muñoz, 2019) sean visibles en una investigación? ¿Qué debemos hacer para cuidar también de ese otro, que tan generosamente nos permite asomarnos a su corporeidad para que podamos ser investigación?

De a tres otra vez...

No buscamos verdades ni nos seduce la idea de forzar acuerdos respecto de cómo cada una experimenta su corporeidad en el ser-hacer investigación en educación. Esperamos que nuestros relatos den cuenta de una diversidad que, sin desconocer la larga y valiosa tradición al interior del CIMEd en relación con

la investigación biográfica y narrativa, se presenta fértil para ofrecer nuevos interrogantes e incomodar nuestro lugar en la academia. En esto hay consenso: sin provocarnos lo suficiente para desestabilizar lo instituido, no hay posibilidades de que nuestras corporeidades se expandan en la demandante tarea de que cada escenario donde trabajamos se vuelva más sensible y más justo.

Abrimos la conversación a partir de tres experiencias personales con sus propios contextos, localizaciones y memorias; tres eventos que nos permitieron tocar el mundo, y no simplemente hablar sobre él. Buscamos potenciar la escucha para re-pensarnos juntos, excediendo las determinaciones e instalándonos en el deseo de devenir investigación. Ofrecemos estos relatos como un gesto de abandono y apertura, que al atender contra lo instituido se manifiestan a favor de lo instituyente, vinculando corporeidades, disposiciones, perspectivas y tramas, en la intención de contribuir— humildemente— con la reconstrucción de las ciencias sociales como un espacio para actuar-pensar al servicio de la vida.

Educaciones Físicas y corporeidades expandidas (hacia una educación -física- sin cuerpos)

Sol Bella Damborearena

María Luz Smith

Sebastian A. Trueba

Ontológicamente, el saber precede al aprender; pedagógicamente, el sujeto precede al saber. Y en esta doble antecedencia estriba toda la dificultad de la empresa pedagógica. (Merieu, 2016, p.22)

Este capítulo es central en este libro debido a que las tres personas que lo escribimos somos docentes del área de educación física, nos conocimos estudiando educación física y expandimos nuestra relación más allá del profesorado discutiendo algunos temas que desembocan en el presente capítulo³⁵.

En un trabajo anterior (Trueba, Bella y Smith, en prensa) se plantearon discusiones relacionadas a la educación física que aquí se profundizan y amplían, buscando reflexionar conceptualmente, al tiempo de evidenciar las posibles consecuencias que la corporización de diferentes posicionamientos puede generar en nosotros, en nuestras clases y en nuestros alumnos.

El foco del capítulo radica en plantear algunas concepciones de educación física que resuenan en nuestros entornos y desarrollar un análisis de cada una; estas concepciones no son las únicas y nuestra elección, en cierta medida, es caprichosa y está condicionada a los espacios y tiempos que habitamos. Vale aclarar que estos no son los mismos para las tres personas que escribimos, debido a lo cual entendemos que es una cuestión ética³⁶ expresar desde dónde escribimos para que se comprenda el por qué de nuestras palabras.

35 Podríamos decir que uno de los orígenes del libro son las discusiones que compartimos los tres autores desde que nos conocimos durante el 2022.

36 Algunas implicancias éticas en lo metodológico de la investigación fueron abordadas en un trabajo anterior (Trueba, 2021) y si bien, a simple vista parece ser una cuestión menor, creemos que puede tratarse del elemento más condicionante al plantear un posicionamiento y gestionar sus consecuencias.

¿Desde dónde escribimos?

Luz nació en el año 2000 en la ciudad de Benito Juárez (provincia de Buenos Aires, Argentina). A causa del deseo de estudiar educación física, se fue a vivir a la ciudad de Mar del Plata en el año 2019, se recibió en marzo del 2023 y decidió continuar sus estudios ingresando a la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, trayecto que la impulsa a seguir indagando en las prácticas corporales, entendidas estas como parte central de una teoría que resuena con mucha fuerza dentro de la educación física argentina.

Actualmente es profesora de educación física en el nivel primario del colegio Huailen de la ciudad de Mar del Plata, entrenadora de básquet en el club Sporting y ayudante de la cátedra Didáctica de las Prácticas Gimnásticas en el profesorado de educación física del ISFD N°84 (institución en la que realizó sus estudios superiores). Las experiencias vividas en cada uno de esos espacios se constituyen en los motores principales para la búsqueda de respuestas y a su vez nuevos interrogantes que la invitan a seguir pensando, a veces desde el universo binario y muchas otras desde el universo de las corporeidades expandidas.

Luz ingresó al profesorado de educación física guiada por las palabras de su hermano mayor, quien la incitó a estudiar algo en “donde pueda ayudar a los demás”. Sin lugar a dudas, encontró en la educación física un medio para lograrlo; pero rápidamente las prácticas corporales relegaron al sujeto y pusieron en el centro a los saberes. En el último año de la carrera conoció a Sebastián, quien la ayudó a repensar por qué estudiaba educación física, es ahí donde comenzó a cuestionar las prácticas corporales en búsqueda de otras ideas que le ayuden a suplir el objetivo original.

Sol nació en General la Madrid, un pueblo a 400 km de Mar del Plata, ciudad a la que se fue a estudiar el profesorado de Educación Física en el año 2019 con 17 años de edad. A su vez, es entrenadora de vóley en el club IAE y de básquet en el club Sporting. Paralelamente, se inscribió junto con Luz, en la Licenciatura en Educación Física de la UNLP, a pesar de las recomendaciones de Sebastian,

con la intención de seguir incursionando en las prácticas corporales y así poder esclarecer -o no- su postura acerca de las mismas.

Durante el desarrollo de sus estudios terciarios ha vivido varios momentos de tensión con respecto a su posicionamiento docente. El Instituto N°84 (en el que estudió), se caracteriza por ofrecer una gran variedad de teorías/posiciones/posturas acerca de la educación física, debido a que, al ser uno de los profesorados más grandes del país, coexisten en esta institución gran cantidad de docentes y estudiantes con recorridos muy diversos. En sus primeros tres años de carrera, recibió una fuerte influencia de la teoría de las prácticas corporales (educación corporal), debido a su afinidad con varios docentes que adscriben a esta posición. Sin embargo, las valiosas explicaciones y los elaborados argumentos que este marco teórico le proporcionaba no eran suficientes para saciar su hambre de respuestas. Esta inquietud resurgió al momento de conocer al profesor Sebastián Trueba, cuando ella apenas iniciaba su cuarto año de formación profesional, desarrollado en paralelo a su primera experiencia como entrenadora. En ese entonces comenzó a pensar la enseñanza de otras formas, intentando identificar sus principios pedagógicos, aquellos que aplica en su vida diaria y que son influenciados por todos los discursos que fue conociendo (tanto para su “apropiación” como para su descarte). Pero esta tarea se vuelve tan necesaria como imposible, porque la realidad es que estos principios no están establecidos de forma cristalizada, pues forman parte de un permanente proceso de construcción.

Su experiencia como educadora ha sido fundamental respecto de su posicionamiento docente. Las situaciones cotidianas, que superan la propia práctica y el propio saber, demuestran que el vínculo que surge entre ella y sus estudiantes cobra un papel fundamental, por lo que una mirada, un consejo o simplemente la escucha parecen calar más profundo que el simple hecho de enseñar, por ejemplo, el golpe de manos altas. Lejos de desmerecer la enseñanza del deporte, la práctica la induce a pensar que El Saber (en mayúscula), sacralizado que plantea la Educación Corporal no es en realidad el foco de la situación de enseñanza, sino que es un conjunto, una trama que se teje entre ambos eventos de manera desjerarquizada, horizontal.

Sebastian es de una generación anterior y los senderos de la vida lo llevaron a estudiar el profesorado y la licenciatura en educación física con una influencia de las prácticas corporales bastante menor a la de sus coautoras, debido a que el desarrollo y difusión de estas ideas no era tan masivo como en la actualidad³⁷. Sin embargo, algunos textos como “La educación física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas” (Bracht y Crisorio, 2003) influyeron con gran potencia en la primera década de este siglo y, por lo tanto, también en sus primeros años como profesor.

Podríamos decir que los fracasos ante los objetivos planteados signaron un posicionamiento que lo alejaría paulatina e inexorablemente de esta línea conceptual tan arraigada en algunos grupos de investigación de la UNLP. Sobre el final del cursado del profesorado de educación física se abrió la inscripción para la Licenciatura en educación física de la UNLP y debido a que no había cerrado la cursada de sus últimas tres materias, no pudo inscribirse. Esto lo llevó a buscar otras opciones, que en esa época no eran tantas, y en el 2004 comenzó a cursar la Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional del Litoral. Podríamos decir que constituyó un primer alejamiento de una línea que lo obligó a buscar otros senderos, que si bien no estaban muy alejados, eran diferentes.

Años más tarde, ya recibido de licenciado en educación física, se inscribió en una Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, en la que fue rechazado porque la comisión de admisión buscaba un perfil diferente para sus maestrandos y le recomendaron estudiar una carrera de grado vinculada a la educación o a las ciencias sociales, debido a que para ellos la educación física no podía ser incluida en ninguna de esas categorías.

Este nuevo rechazo lo acercó a un grupo de investigación³⁸ de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata que lo recibió con los brazos abiertos. Allí conoció a una comunidad de investigación muy

37 En “El giro erótico en mi enseñanza” (Trueba, 2020) se presenta un desarrollo autobiográfico más amplio y profundo que el realizado aquí, debido a que en este trabajo se desea hacer foco en los posicionamientos con respecto a la disciplina.

38 El Dr. Luis Porta, con gran generosidad, lo invitó a participar del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) a partir de una conversación en la puerta de una escuela. Probablemente, Sebastian hubiera rechazado la oferta si el foco hubiera estado en otro lugar, pero aceptó la oferta sin demasiadas expectativas.

disruptiva y resultó ser el puntapié inicial para cursar la Especialización en Docencia Universitaria en esa universidad. Tiempo después, a partir de dicha comunidad, surgió la posibilidad de hacer un doctorado en la Universidad Nacional de Rosario, lo que terminó de alejarlo del recorrido inicial, llegando a un espacio en el que no hay caminos claros y debe ir abriendo un sendero³⁹ otro desde las experiencias de sus clases, las investigaciones en las que participa y la exploración de sus escritos.

Este libro plasma algunos de estos recorridos que posicionan a Sebastian muy cercano a la teoría narrativa y a los pensamientos críticos, descoloniales y queer; con algunas influencias psicoanalíticas y fenoménicas. De alguna manera este derrotero lo ayudó a comprender la corporeidad y la motricidad en los sentidos que aquí se expresan y que al encontrarse con Luz y Sol produjeron las discusiones apasionadas e interminables que se manifiestan en este capítulo.

Prácticas corporales

Más allá de que la idea de "prácticas corporales" puede englobar diferentes concepciones, entendemos que hay dos corrientes con amplio desarrollo en Latinoamérica, la dirigida por la Dra. Luz Elena Gallo Cadavid en la Universidad de Antioquia (Colombia) y la que llevan adelante desde hace unas décadas en la Universidad Nacional de La Plata, teniendo como principal referente al Dr. Ricardo Crisorio⁴⁰. Nosotros tomaremos la idea de práctica corporal (y algunos de sus efectos en el campo educativo) como principal insumo en este análisis, intentando no aferrarnos tenazmente a ninguna línea en particular; sin embargo, no podemos negar la fuerte influencia que la corriente de la UNLP tiene en nuestro contexto, por lo que creemos ético plantear una advertencia en este sentido.

La importancia de analizar la educación corporal, dejando de lado otras corrientes, también reside en pensar algunas de las implicancias de un

39 Recuperamos la metáfora de los senderos que plantean Ogêda Guedes y Ribeiro (2019) debido a que no vemos que el trayecto sea recto y llano como una vía o un camino, sino sinuoso, con olores y sonidos peculiares que se van descubriendo al recorrer. De hecho, por momentos el sendero se borra y se debe abrir uno nuevo hasta retomar otro sendero que nos permita continuar.

40 Cristian Camilo Muñoz Arango (2021) realiza un interesante análisis de ambas líneas en su tesis de Maestría, el cual hemos retomado para pensar este texto.

posicionamiento que está firmemente anclado en la lógica binaria y, de esta manera, contraponerlo a una educación física vivida desde la corporeidad. Además, hacemos alusión a un desarrollo conceptual que nos parece interesante y que también es producido por docentes e investigadores de la UNLP, nos referimos a las educaciones físicas escolares; y que, a pesar de mantenerse dentro de la lógica de la educación corporal, plantea algunas líneas de fuga que, creemos, pueden potenciarse en el futuro.

Las prácticas corporales se definen como “prácticas culturales” que toman por objeto al cuerpo y que a su vez son tomadas como objeto de estudio de la Educación Corporal.

El término *prácticas* es conceptualizado, basándose en los lineamientos de Foucault, como “formas de hacer, pensar y decir”, en las que no suponen a un sujeto practicante que precede a la práctica, sino un sujeto “practicando”, precedido por las prácticas y realizado en ellas. En este caso, las prácticas homologadas por la educación corporal son cuatro: la gimnasia, el juego, la danza y los deportes, aunque actualmente hay otras que, por ejemplo, en voz de Marcelo Giles (2023, apuntes de clase), merecen ser estudiadas para repensar dentro de esas cuatro prácticas hegemónicas. Estas pueden ser: el teatro, la vida en la naturaleza, la recreación, el deporte recreativo, entre otras.

En cuanto al adjetivo *corporal*, se lo conceptualiza como “perteneciente o relativo al cuerpo, especialmente el humano”, haciendo una diferenciación con el concepto de “corpóreo”, cuya primera acepción, desde esta perspectiva, hace referencia al cuerpo en tanto substancia extensa.

En un intento de aclarar las ideas principales de esta teoría, podríamos decir que la Educación Corporal entiende al cuerpo como la constitución de uno en un Otro. Lo que ya nos brinda una premisa: no existe el cuerpo sin la interacción con Otro. Este cuerpo se constituye en las prácticas corporales, en un contexto y una cultura determinada. Y son éstas prácticas las que toman por objeto al cuerpo y se hacen cuerpo a partir de ordenar el movimiento. Esto no quiere decir que se niegue el cuerpo sustancial que la fisiología define en su objeto, “pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina

particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna.”
(Crisorio, 2013, p.10)

Dentro de este orden simbólico, no solo es el concepto de cuerpo el que se constituye, sino también el de sujeto: entendido como quien actúa, quien hace las cosas. Pero de este sujeto no nos interesa quién es, en realidad no preexiste, sino que, surge en el vínculo-relación, entre la interacción del maestro, alumno y el saber (triada). Lo que también nos permite afirmar que, no hay sujeto antes del lenguaje. Las prácticas hacen a este sujeto. En el momento en el que aparece el sujeto, se nos es imposible pensar más allá de una clase, porque es particular e individual de ese momento, de esa interacción. Al igual que con el cuerpo, a partir de la existencia del Otro, como constitutivo y constituyente, aparece el sujeto. No existe si alguien más no lo reconoce.

La enseñanza para la Educación Corporal no siempre está seguida de un aprendizaje. Una no es consecuencia de la otra. Puede haber enseñanza sin aprendizaje, como también puede haber aprendizaje sin la intención de una enseñanza. Bajo estas afirmaciones es que se propone que el contenido sea universal, mientras que el sujeto es particular. Es decir, no hay cambio en el contenido según a quien se le intenta enseñar, pero sí se concibe que haya alguna especie de adecuación de forma particular a partir de la interacción entre el docente y el alumno. Por ende, no interesan cuestiones como el género y la edad, ni ninguna cuestión relacionada con el desarrollo, sino que siempre en primer lugar se va a ubicar el saber.

La relación entre educador y educando se modifica entonces sustancialmente. La mediación que el primero actúa entre el contenido y el segundo ya está mediada por las reglas de un discurso que precede a ambos. No se trata de una situación intersubjetiva, de dos personas que interactúan, entre las cuales está el objeto a ser aprendido, sino que los contenidos vienen a ocupar el lugar del sujeto, en tanto temas, materias, pero sin coincidir estrictamente con él porque en la desproporción entre la enseñanza y el aprendizaje se instala la transmisión, acontecimiento que hay que distinguir de la enseñanza puesto que se transmite aún involuntariamente, más allá de cualquier intención. (Crisorio, 2013, p.16)

Las prácticas corporales intentan ofrecer mayores certezas acerca del qué enseñar y de cómo hacerlo, como metodología que posibilite alejarse de las

clases de Educación Física en las que “se tira la pelota”. Pretende instalarse como un refugio para repensar la Educación Física y acercar a todos los profesores y profesoras a un universo en el que puedan hablar en un mismo idioma y así trasladarlo a las clases. A su vez, sirve para repensar varios tópicos, como por ejemplo: la enseñanza por edades, los estadios de Piaget, la salud, el rol del mercado en varias prácticas, etc.

Sin embargo, puede observarse una cierta distancia entre el discurso y la práctica, debido a que en determinadas situaciones se dificulta encontrar respuestas en la teoría (en el saber) a las problemáticas que surgen en la práctica. En cierta medida se plantea un alejamiento del sujeto, por lo que se debe enseñar sin tener en cuenta los gustos, deseos, experiencias y vivencias de los estudiantes. Eso, por un lado, significa no prejuizarlos y poder llevarles a todos y a todas “un pedacito de mundo o de cultura”⁴¹, pero al hacer esto se corre el riesgo de olvidarnos qué le pasa al otro, qué necesita o cómo hacer que su pasar por la vida ese día en la clase sea un poco mejor y, a su vez, se posiciona a los docentes en una especie de salvadores que derraman su conocimiento a los ignorantes. Dicha estructura no habilita a la escucha, al error o al intercambio entre los profesores y sus alumnos/as, lo que, en cierta medida, revela un aspecto poco deseable de esta construcción teórica.

Algunas resonancias de la teoría en nosotros

Luz es una profesora novel que con el entusiasmo característico de quien comienza a trabajar de lo que ama, lo hace depositando una enorme cantidad de esfuerzo y expectativas. Le ofrecieron realizar una suplencia de un año en el nivel primario de una escuela y la aceptó sabiendo que debía seguir la planificación anual de la profesora titular que se sostenía en los contenidos del Diseño Curricular. Uno de esos contenidos era: “*Reconocimiento de la derecha e izquierda en su propio cuerpo*”, debido a lo cual decidió realizar un abordaje desde el enfoque con el que se sentía más familiarizada. Por lo que planteó su enseñanza mediante uno de los saberes de las prácticas corporales: la gimnasia. De esta manera, planificó la enseñanza de técnicas propias de la gimnasia

⁴¹ Luz recuperó esta frase de una clase que dio María Eugenia Villa en el marco de la Licenciatura en Educación Física en el año 2023 y que por su belleza le quedó resonando.

escolar formativa, las cuales implican diferentes formas de moverse y de experimentar actividades con las que tuvieron que reconocer la derecha y la izquierda en su propio cuerpo.

Sus intervenciones fueron aceptadas por los alumnos, quienes siempre la recibían muy predispuestos a realizar la clase, con ganas de aportar, preguntar y crear nuevas variantes a las propuestas. A su vez, los directivos de la institución también recibieron con beneplácito la propuesta por la organización y eficiencia demostrados en cada clase; sin embargo, Luz se sentía enormemente tensionada al escuchar que sus alumnos, por momentos, le pedían “jugar al fútbol o a la mancha”. Desde su interpretación de la educación corporal, esa manifestación de deseos no debe ser escuchada porque lo que debe prevalecer es el saber de la Gimnasia y no del Juego, el cual comprende otras lógicas y objetivos.

La tensión se mantiene presente, y por momentos, la teoría de la educación corporal triunfa con buenos resultados a la hora de llevar a cabo una clase o de evaluar lo realizado para el cierre del trimestre, pero ¿qué pasa con el deseo de niños que quieren jugar también a la mancha? ¿Cuáles serán los límites de una teoría? ¿Por qué el placer no es lo preponderante en la teoría? ¿Se puede aprender a partir del deseo del alumno?

Para Sol, las prácticas corporales aparecen en el ISFD N°84, pero apenas tuvo oportunidad, las llevó a otros ámbitos. El primer lugar fue el Jardín, en sus prácticas de tercer año, donde el contenido a ser enseñado era gimnasia (práctica corporal). Lejos de seguir las indicaciones de su profesor co-formador, ella decidió enseñar diferentes desplazamientos con sus respectivos nombres, sin tener en cuenta la edad de sus alumnos/as. Al salticado, lo llamó salticado, a la cuadrupedia no la llamó “cangrejo”, la llamó como tal. Pensarlo por fuera de las prácticas corporales hubiese requerido el uso del simbolismo y la ludicidad para enseñar dichas técnicas, e incluso podría haberse juzgado cuáles sí y cuáles no en relación a su edad y a su “etapa del desarrollo”.

Un año después, al empezar a trabajar de entrenadora de vóley, pudo dar cuenta de que el saber que adquirió en su formación no podría brindarle la respuesta adecuada a cada situación, más aún en un deporte tan “técnico”

como el vóley, en el que un gesto realizado de manera incorrecta es penalizado. El hecho de trabajar mayormente con niñas de entre 5 y 12 años la llevó a descubrir que dar una clase cuyo eje sea un contenido a enseñar no le resultaba suficiente, especialmente en relación a su sentir. Es aquí donde comienzan a cobrar sentido en sus clases otras cosas, como los vínculos que en sus clases se generaban, los cuales la invitaban a transformar(se) a partir de ellos y así transformar esos espacios. Nunca se apartó del intento de enseñanza del deporte, pero sí comenzó a hacerlo de distintas maneras, porque su modo de ver la enseñanza ya no podía sujetarse a una perspectiva estática. La utilidad que encontró en la teoría de las prácticas corporales fue el haber encontrado una "receta", una forma de planificar sus clases que le era cómoda: elegir un objetivo, una intención (un saber), las técnicas para su enseñanza y la organización o sistematicidad que adoptaría.

Es evidente como, a partir de sus experiencias en el ámbito no formal, Sol fue capaz de reconocer otros principios, otros universos de la enseñanza que la llevaron a repensar su posicionamiento, movilizándola hacia una zona híbrida en la que ambas posturas pueden convivir, y efectivamente lo hacen, constituyendo el posicionamiento docente que se plasma en su ser y en su presente. Sin embargo, reconociéndose bajo la influencia de las corporeidades ampliadas y en aproximación a las corporeidades expandidas, se observa a sí misma en un interminable proceso de *trans-forma-ción*⁴² del que duda poder alejarse alguna vez, pues comprendió que en un preciso instante en que crea estar satisfecha, completa, plena en su práctica docente, surgirá una nueva mirada, un nuevo planteo que la invite a reflexionar acerca de lo que sea que esté haciendo. En iguales proporciones, todo aquello que le apasiona, la incomodará de igual manera.

Educaciones Físicas Escolares

Tomamos contacto con este concepto a partir del libro “Educaciones Físicas Escolares. Prácticas, narrativas y (re)producciones”, de Osvaldo Ron [et al] (2020), en el que plantea la diversidad de educaciones físicas en virtud de la posibilidades interpretantes de cada profesor de educación física. Esto rompe

⁴² *Trans-forma-ción* porque siente que se forma y se transforma en simultáneo.

con la idea de que hay *una* educación física, la cual es determinada por un grupo de expertos que “bajan” la definición para que el resto de las personas la adopten y modifiquen sus conductas tomando a este mandato como principio rector.

(...) las prácticas desbordan las “teorías” o las formulaciones conceptuales que la educación física escolar repite. Descubrimos la importancia y el sentido de pensar y practicar la educación física escolar rompiendo con las ideas esencialistas y deterministas que la fijan, que la aquietan, que le restan dinámica, y dinámica propia especialmente. Una posibilidad es la de pensar en términos de contenidos y repetir la fórmula como dominio universal, es decir, para todas las educaciones físicas posibles como una única educación física, inclusive sostenidos en la idea del contenido como un recorte cultural. (Ron, 2020, pp.139-140)

Este planteo permite pensar en una ruptura con cualquier forma de entender de manera única a la educación física. En este libro recuperan las voces de docentes e investigadores que manifiestan la importancia de resistir a un pensamiento único (Adichie, 2009) en una construcción de abajo hacia arriba, es decir, recuperando y poniendo en valor lo que cada docente ha construido en sus recorridos.

Este planteo no contradice al de la corriente de la educación corporal, de hecho por momentos se apoya en él, pero se opone a una forma verticalista y autoritaria de determinar lo que está bien y lo que está mal, ya sea que quien lo determine sea “la ciencia”, un grupo de iluminados o una normativa. Aquí, lo importante es comprender que las clases de educación física escapan a la definición unívoca y restrictiva y funcionan como puntos de fuga que habilitan otros horizontes en la enseñanza.

Si la educación física persistiera en buscar y determinar su objeto – su objeto como disciplina–, las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas, sin dudas, tensionan ese objeto. También debo decir que la búsqueda del objeto es algo que no comparto, la creo inadecuada como tarea. Entre otras razones, su preeminencia positivista me lo impide. Las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas son inherentes a la educación física actual, y digo “actual” porque la educación física no siempre fue lo que es hoy (del mismo modo que no sabemos las formas que adoptará mañana). Indagamos y presentamos particularidades, singularidades, distinciones, rasgos por sobre una identidad de

objeto. Son lógicas diferentes, claramente diferentes. Son posiciones diferentes. (Ron, 2020, p.142)

Destacamos este posicionamiento por el carácter político que le imprime a la educación física y que en otras corrientes, como en el de las prácticas corporales desarrolladas anteriormente, aparecen más invisibilizadas detrás de un manto de cientificismo positivista y verticalista.

Si tuviéramos que caracterizar a las educaciones físicas escolares (obsérvese que digo “caracterizar” y no “definir”), sin dudas esa caracterización estaría dada en la integración de prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas, de eso no tenemos dudas. En cambio, la tradición articula conceptos y categorías en otra perspectiva. (Ron, 2020, p.143)

¿Qué posibles consecuencias podría aparejar esta línea de pensamiento? Seguramente, muchas más de las que aquí podamos plantear por su carácter narrativo y diverso; sin embargo, comentaremos algunas que aparecen en nuestras discusiones.

En primer lugar, la obra de referencia no tiene pretensiones de prescribir un tipo de práctica, sino más bien de describir y, a partir de allí, comprender lo que está sucediendo en algunas clases de educación física. Esto implica la posibilidad de recuperar más variantes de educaciones físicas escolares, aunque pareciera que lo que han encontrado es bastante representativo de las prácticas y los sentidos que circulan en nuestros contextos.

En segundo lugar, creemos que continúa siendo subsidiaria de la educación corporal debido a que no rechaza ni propone algo que intente romper con dicho marco referencial. De hecho, se menciona en diversas oportunidades el concepto de prácticas corporales. Esto tiene sentido ya que al recuperarse lo que se hace en las escuelas, lo hallado estará fuertemente influenciado por las creencias de los docentes que participan de sus estudios y los sentidos que ellos han construido, los cuales no pueden estar ajenos a los marcos referenciales vigentes.

Nos parece interesante comentar un tercer sentido que refiere a la limitación autoimpuesta al haber circunscripto sus investigaciones al ámbito

escolar, que si bien es el espacio que más fuertemente influye en el área, no abarca la totalidad de la misma.

Si bien comprendemos que no estamos en presencia de uno de los Grandes Relatos (teoría) de la educación física, nos pareció interesante pensarlo como un contrapunto en algunos temas de los que veníamos discutiendo. Ahora bien, los desprendimientos de las indagaciones de este grupo de investigación nos ayudó a pensar posibles consecuencias en las clases de educación física.

Los autores engloban las prácticas de las educaciones físicas en tres grandes grupos: lúdicas, gímnicas y deportivas. Esto excluye, en cierto sentido, las artísticas, expresivas y las vinculadas al medio natural; sin embargo, es entendible que se las incluye dentro de los tres grupos anteriores, lo que implica una menor jerarquización de estas actividades.

Estos tres grandes grupos fueron construidos a partir de los recorridos previos de los investigadores y de las observaciones y análisis realizados en sus investigaciones, las cuales, como decíamos, no pueden escindirse de sus construcciones previas. De ahí que no sean categorías aisladas del contexto.

Algo interesante es que observaron este tipo de prácticas que parecieran no estar muy influidas por las categorías propuestas por los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires⁴³ que, en la educación secundaria agrupan los contenidos en tres ejes: corporeidad y motricidad, corporeidad y sociomotricidad y corporeidad y motricidad en relación con el ambiente; al tiempo que en el nivel primario los agrupa en cinco bloques: conciencia y constitución corporal, prácticas gimnásticas, atléticas y acuáticas, prácticas vinculadas al ambiente natural, prácticas ludomotrices y prácticas motrices expresivas.

Esto nos permite pensar que en muchas de las clases se proponen con mayor asiduidad experiencias vinculadas a lo lúdico, lo gímnico y lo deportivo. ¿Cuáles pueden ser las razones por lo que esto sucede? Deben ser muchas, pero la fuerza de la tradición en el área vinculada a estas tres categorías es innegable.

⁴³ El grupo se encuentra inscripto en la UNLP por lo que la mayoría de sus análisis están realizados en el contexto bonaerense.

De hecho, la Educación Física concebida en el siglo XX en toda América Latina parte de un elemento común: el adiestramiento físico como necesidad de potenciar las facultades físicas bajo estas características. Las escuelas y galas gimnásticas, la calistenia, los sistemas de acondicionamiento físico allende la escuela militar, la mimetización con el deporte, no han venido en balde. Fue materia común en todo el continente, empleado básicamente en todo el siglo XX (Zapata, 2014), y acentuado después de la década de los '60 en los sistemas educativos nacionales como prefiguración y generación de orden y control social en la gran mayoría de los gobiernos dictatoriales latinoamericanos (Beer, 2013; Gerlero, 2018; Moreno-Doña y Gamboa, 2014). (Reyes, 2021, p.141)

A esto nos gustaría sumar la idea que venimos trabajando acerca de que este tipo de conceptualizaciones nos permite mantener en lugares seguros y controlados dentro del abanico protector del universo binario. La creencia de que controlamos la clase porque poseemos un saber, ya sea lúdico, deportivo o gimnástico, y que nuestro trabajo es transmitirlo y evaluar el grado en el que el mismo es aprehendido por los alumnos, nos coloca en un lugar de seguridad, control y poder.

Lo expresivo y artístico se nos presenta como algo más complejo y menos controlable, que tensiona la matriz formativa de los profesorados de educación física. Por un lado, son experiencias vinculadas tradicionalmente a lo sensible y lo femenino, lo que choca de frente con la cultura agresiva, eficientista y masculinizada del deporte; a la rigidez y tecnicismo de las gimnasias (Scharagrodsky, 2016, 2021) y a lo reglado de lo lúdico.

En los profesorados de educación física hay alguna que otra materia relacionada a estas cuestiones pero son las menos, y tanto lo sensible como lo ambiguo han sido dejados de lado y minimizado en la historia de esta disciplina. Un claro ejemplo de esto lo manifiesta la “Encuesta de clima escolar dirigida a jóvenes LGBT” (2016) que denuncia las percepciones negativas en este sentido de jóvenes LGBT hacia las clases y lxs docentes de educación física y deportes.

A lo que vamos con esto es que parecen ser aspectos que han sido históricamente relegados en la formación docente y, a pesar de que en los últimos años se han visibilizado avances en estos aspectos, continúa manifestándose en las clases de educación física escolar.

Para ir finalizando esta parte del análisis, pensamos que el trabajo de este grupo de investigación deja en evidencia falencias sobre las que deseamos intervenir. Clases de educación física circunscriptas a lo lúdico, lo gímnico y lo deportivo parece poco en relación a todo lo que se puede hacer. Del mismo modo que pensar a las educaciones físicas escolares como espacios en los que algunos saberes se ponen en práctica para educar cuerpos nos parece una forma de reforzar la dimensión binaria y obturar la posibilidad de pensar la enseñanza desde un enfoque más cercano a las corporeidades expandidas.

Por último, nos gustaría dejar en claro que no se trata de una crítica a lo trabajado desde este grupo de investigación, sino que se trata de pensamientos y discusiones que nos generó su obra, la cual nos pareció una de las más interesantes de los últimos años escritas desde la educación física argentina.

Educaciones físicas en las corporeidades expandidas

Podríamos inscribir los posicionamientos desarrollados en las páginas anteriores dentro del paraguas de las corporeidades ampliadas, en donde las *prácticas corporales* se encuentran más cercanas a la visión colonial-moderna (Segato, 2021) y positivista típica del dualismo cartesiano, al tiempo que las *educaciones físicas escolares* aparecen más cercanas a lo que nosotros denominamos corporeidades expandidas. Ni una es la evolución de la otra, ni ninguna es mejor, simplemente, son dos de los tantos enfoques que pueden encontrarse en la educación física actual.

Las consecuencias de ambos posicionamientos plantean cuestiones a analizar y tener en cuenta en tanto profesionales de la educación física. De ahí que surja la necesidad de plantear otro enfoque que hemos estado construyendo en los últimos años y que, si bien -al igual que los anteriores- no implica, necesariamente, una mejora ni una evolución, sí acarrea consecuencias diferentes que podrían resultar de interés para poner en discusión.

Para nosotros la educación física es una materia escolar que invita a explorar/comprender/vivenciar la corporeidad a partir de proponer/generar experiencias estéticas y pedagógicas lo suficientemente potentes como para generar transformaciones/aprendizajes en los alumnos.

En realidad, esta definición podría adaptarse a cualquier materia escolar con solo cambiar educación física por matemáticas, biología, geografía o cualquier otra. Lo que nos ayuda a comprender que lo que hace a la materia no es el qué, sino el cómo.

En esta materia se hace todo corriendo, saltando, jugando, con materiales, en lugares más amplios que un salón, con participación masiva de lxs estudiantes en la misma clase. Lo que define nuestro espacio es el tipo de abordaje que proponemos y, por esa misma razón, es que fuera del ámbito escolar también reconocemos que estamos haciendo educación física cuando trabajamos en un club, en una sociedad de fomento o como entrenadores personales, porque estamos intentando generar transformaciones (construir aprendizajes) a partir de experiencias estéticas y pedagógicas en las que se involucra la motricidad, es decir, las manifestaciones perceptibles de la corporeidad. (Trueba, Bella y Smith, en prensa)

Este enfoque implica para los docentes el desafío de generar experiencias estéticas y pedagógicas con estas características de espacialidad, masividad y desplazamientos. De ahí la importancia de conocer sobre la iniciación a numerosos deportes, las lógicas que circulan en los mismos, sus técnicas básicas y estrategias más simples. Del mismo modo, los profesores deben poder crear y organizar juegos, gestionar encuentros deportivos y recreativos, organizar campamentos, actividades expresivas, algunas nociones básicas de educación artística, sólidos fundamentos biológicos y psicológicos con el fin de acompañar procesos de entrenamiento, nociones básicas de investigación y de salud como para integrarse a equipos interdisciplinarios y muchas cosas más. Todo esto para que en el momento de planificar las clases logremos generar las experiencias más potentes posibles para unos alumnos en particular y en el momento singular en que cada docente se encuentre.

Esto no niega la importancia de los saberes teóricos o prácticos, sino que pone el foco en practicar y teorizar en la construcción colectiva que implica la clase. Es decir, nosotros no creemos en la teoría como algo per se, sino en el teorizar gracias a la experiencia que propicia dicha teorización; del mismo modo que no entendemos a la práctica como una ejecución de la teoría, sino como esa experiencia que mencionamos anteriormente y que nos invita a teorizar.

Desde este posicionamiento no hay diferencia entre teoría y práctica, siquiera es posible identificarlas como categorías diferentes, sino, simplemente, las identificamos como formas de clasificar de manera binaria un evento complejo. Pensar en la teoría por un lado y en la práctica por el otro facilita la segmentación, clasificación, medición y aparente control de un evento que puede generar efectos incontrolables e inesperados.

En el 2019 había un grupo de estudiantes de secundaria a los que Sebastian les daba clases de educación física. El clima áulico era bastante agresivo y los alumnos (principalmente algunos varones) solían marcar las diferencias con el resto de sus compañeros y compañeras, debido a lo cual durante el primer trimestre todas las actividades estaban pensadas en desterrar ese clima y habitar un espacio seguro para todos y todas. Se plantearon reglas claras, hubo charlas grupales e individuales, se establecieron acuerdos especiales para algunos estudiantes y sanciones en los casos que fuera necesario, todo eso mientras se desarrollaba una unidad didáctica vinculada al bloque *Constitución corporal* del eje *Corporeidad y motricidad*. Ante este escenario una alumna hacía las clases siempre con buzo o campera, sin importar la temperatura exterior. Claramente, se sentía incómoda participando de la clase en remera. El profesor Sebastian le preguntó si no tenía calor y ella siempre respondía que estaba bien, a pesar de que estaba transpirando por la actividad. Durante la siguiente unidad didáctica relacionada a la enseñanza del voley, en una clase la estudiante se sacó la campera y comenzó a jugar en remera. ¿Qué fue lo que sucedió? ¿Qué teorías o saberes estaban en juego? La alumna decidió realizar la clase con mayor comodidad a pesar de que en el pasado le hicieron sentir que debía avergonzarse de su aspecto corporal. Se sintió lo suficientemente segura y, al mismo tiempo, deseó involucrarse más activamente en la actividad; a punto tal de tomar riesgos y exponerse a la mirada de los demás. Ese año la alumna participó con mucho compromiso de las experiencias que se proponían en la clase, y nos preguntamos: ¿Cómo medir un evento en el que una persona comienza a disfrutar de una propuesta deportiva dejando de lado los miedos a la exposición y al error, reforzando su autoestima y ampliando su espectro de experiencias que le pueden proporcionar satisfacción? ¿De qué manera fue planteado *teóricamente* en la planificación? ¿Cómo fue ejecutado en la *práctica*?

¿De qué manera se lo evaluó y calificó? La respuesta es fácil: no apareció escrito en la planificación ni fue calificado de forma alguna, simplemente, devino.

Sebastian en sus clases realiza una búsqueda incesante de plantear la enseñanza de saberes y vivencia de experiencias que permitan identificar situaciones injustas en las que poder intervenir. Transformar realidades es el fin de todo proceso educativo crítico, pero para eso es necesario habilitarse a generar espacios de construcción colectiva en los que el saber sea la excusa y la experiencia constituya el fin.

Ahí radica la trascendencia de preparar las clases, saber sobre lo que se enseña y tener la firme convicción de ocupar el lugar del profesional con la responsabilidad de intentar generar experiencias estéticas y pedagógicas potentes. Si no se conoce en profundidad un deporte quizás es mejor no enseñarlo, porque se corre el riesgo de que el foco de la clase pase de que los alumnos aprendan a que no se noten las falencias del docente.

Para cerrar, consideramos que en las educaciones físicas (y en otras materias escolares también) es cada vez más importante planificar pensando en que la planificación debe ser lo mínimo a lo que se debe aspirar, con la esperanza de poder generar una experiencia que, de alguna manera, le permita a nuestros alumnos habitar sus corporeidades expandidas.

Cuando la clase finaliza y comienza el recreo, si los alumnos desean continuar la clase quizás esté pasando algo importante; del mismo modo que cuando una alumna supera sus miedos y se expone a la mirada ajena porque anhela el disfrute de participar de algo que le resulta significativo; puede ser que estemos a en presencia de eventos que le den sentido a nuestras vidas y, ¿por qué no? que les den sentido a las vidas de nuestros estudiantes.

Pensar las educaciones físicas desde la perspectiva de las corporeidades expandidas representa, desde nuestra perspectiva, una posibilidad de reinterpretación de nuestra profesión que habilite nuevos puntos de fuga, antes no percibidos, que pueden constituirse en transformaciones reales y de fondo en nuestra enseñanza.

Corporeidades y formación docente

Mercedes Zabala
Sebastian A. Trueba

El ejercicio propuesto para este capítulo implicaba dialogar con Mercedes Zabala acerca de la formación docente⁴⁴ intentando materializar en un texto conversaciones mantenidas en los últimos años en el contexto del GIESE que ambos integramos. Mercedes tiene mucha experiencia en formación docente en institutos de formación docente, es decir, formación de grado no universitaria y compuso un singular enfoque de su trabajo que difiere bastante de las lógicas reinantes en la universidad.

A medida que avanzamos en los borradores quedó claro que lo más importante era visibilizar y analizar desde las corporeidades expandidas su experiencia en el Campo de la Práctica debido a las particularidades con que Mercedes lo aborda. Por lo que el texto queda dividido en dos partes, una de descripción de la experiencia y otra de reflexiones desde las corporeidades expandidas.

Curiosidad: una de las cuestiones más interesantes de este ejercicio radica en que la mayor parte de lo que aquí se puede leer, fue escrito como párrafos separados sin mucha conexión entre sí y con sentidos diversos. Por lo que decidimos armar una especie de rompecabezas con los párrafos para componer un nuevo sentido a partir de las palabras que ya estaban escritas.

Formación docente (campo de la práctica)

Al preguntarles a las estudiantes acerca de la experiencia de prácticas muchas refieren que es un proceso complejo y agotador. Es interesante detenerse en este dato, ya que el momento de

⁴⁴ Nos seduce más la idea de educación docente (Yedaide y Porta, 2017) pero formación docente es la expresión con la que habitualmente se hace referencia a este tema, por lo tanto, preferimos utilizarla así para que el texto sea menos confuso.

mayor expectativa por concretar el sueño de ser maestras parece estar acompañado por tensión e incertidumbre: “el proceso fue agotador, me sentía muy perdida, pero después se hizo más fácil con la ayuda docente” (Milagros, Encuesta Narrativa; julio 2022). Algunas practicantes mencionaron la incomodidad de ser observadas por docentes que no las conocían ni habían acompañado el proceso de elaboración de la planificación: “Me sentí incómoda porque [la docente que la observaba] no sabía qué era lo que me había pedido la docente titular” (Lucía, Encuesta Narrativa; Julio 2022).

En la provincia de Buenos Aires todos los profesorados de educación primaria se sostienen en la organización de un Diseño Curricular que tiene como eje vertebrador de todas las materias al Campo de la Práctica y el ISFDyT N°52 de San Isidro no es la excepción. Sin embargo, hay una serie de singularidades que hacen destacable para este relato la experiencia que allí se propone.

Una de las profesoras de Campo de la Práctica es Mercedes y acuerda con sus alumnas que no ingresará al aula a observarlas a menos que ellas la inviten, es decir, que deja en claro que su rol estará más relacionado con el acompañamiento que con la evaluación, si tomamos a la evaluación desde los parámetros clásicos. Desde su perspectiva lo importante es desarmar la idea de una evaluación externa que sólo mide desde parámetros externos/ajenos para acercarnos a otros modos de evaluación... porque ¿cómo sería posible acompañar la formación sin evaluación?

La propuesta que se presenta a continuación se compone desde la incomodidad en relación a las formas clásicas en las que se evalúan las prácticas docentes en el período de formación. Se ubica en la tensión que se produce entre los deseos, expectativas, representaciones de las practicantes y las lógicas de una práctica profesional que será sometida a un proceso de acreditación. Una de las primeras preguntas que incomodaban era ¿qué representaciones operan cuando el profesor de prácticas sólo entra al aula durante algunos momentos puntuales careciendo de toda la información que provee compartir muchas horas con ese grupo de estudiantes, conocer sus ritmos, formas de trabajo, etc? ¿Cómo acompañar (desde parámetros clásicos)

a un docente que aún no se conoce en ese rol y debe descubrir su propia identidad?

Desde estas inquietudes, con la convicción de que los docentes no debemos ser ni actuar de la misma manera, se propone un espacio de la práctica que habilite otros modos de transitar esta instancia. Durante el período de tiempo que las estudiantes están dando (¿o haciendo?) clases, Mercedes está en la escuela y una vez que finalizan sus prácticas se reúne con las estudiantes para comentar lo que sucedió. Mercedes escribió lo siguiente al respecto:

Acordé con las estudiantes que las observaría cuando ellas me inviten a presenciar la clase que ellas quieran; la característica que tiene el proyecto de prácticas del ISFDyT 52 es que los profesores cumplimos horario junto con los practicantes en la escuela co-formadora. Eso hace que se puedan realizar observaciones de manera indirecta (verlas en el día a día, cómo se manejan en la institución, por ejemplo, preguntarles cómo les fue al terminar la clase, ver los cuadernos de los chicos, ir hablando con los co formadores, etc.) sin que la practicante se sienta observada en sus clases. (Registro narrativo autoetnográfico de Mayo de 2022)

Si bien el dispositivo que propuso a las practicantes no planteaba la observación de la clase, esta representación operaba todo el tiempo como una instancia de certificación de la práctica, a pesar de haberlo hablado en varias ocasiones, las estudiantes (y las docentes co formadoras) esperaban ser observadas en algún momento asumiendo que sería la única forma de ser evaluadas en sus prácticas. Esta situación la hace preguntarse: ¿desde dónde miramos cuando observamos/evaluamos al otro? Subyace la idea de que 'la clase' –espacio en donde desplegamos mucho de nuestra personalidad— tiene un formato único que todos debemos reconocer. A pesar de que habían pautado que Mercedes no entraría a observarlas mientras den (¿hagan?) clases, la observación como dispositivo de evaluación operó todo el tiempo. Se podría decir que las representaciones, imaginarios, tradiciones acerca de cómo debe ser la evaluación de las prácticas docentes ya están corporizadas en quienes habitamos estos espacios, por lo tanto, a pesar de hablarlo y acordarlo seguía latente la idea de que algo faltaba.

Otra particularidad que posee la experiencia que propone Mercedes es la centralidad que le otorga al papel de las co-formadoras⁴⁵.

En los registros que fue haciendo mientras acompañaba a sus practicantes, se ponía de manifiesto la dimensión artesanal que recupera Andrea Alliaud (2017) en referencia a la transmisión del oficio por parte de los docentes co-formadores, quienes “convocando la experiencia y generando la posibilidad de experimentar” (Alliaud, 2017, p. 97) crean espacios seguros acompañando los dispositivos pertinentes y enseñando a enseñar. Del mismo modo cree que esta compañía es valorada cuando la co-formadora colabora con las planificaciones y cuando las practicantes pueden ver cómo da clases y contar con sus recomendaciones. Si bien algunas tuvieron la experiencia de recibir estas ayudas, no pasó en todos los casos.

Mercedes observa que en este escenario pre-configurado parece perdurar la idea, en algunas co-formadoras, de que luego de formarse en el profesorado, las docentes deben ser capaces de ‘aplicar la teoría’ y resolver solas las situaciones que se presenten en el aula. En los relatos de sus estudiantes surge con claridad la importancia que le asignan las practicantes al rol de la docente co-formadora. Por ejemplo, cuando una co-formadora les dijo a unas practicantes: “Hagan de cuenta que no estoy. Yo confío en ustedes, que su profesora de prácticas les apruebe las planificaciones, yo no voy a mirar” (Patricia, entrevista en profundidad, 15 de septiembre de 2022). Algo más que destacó Patricia sobre la co-formadora fue cuando esta le dijo a los niños: “¡Está hablando la seño!” -en sus palabras- “Ella hacía que nos respeten, nos dio un lugar muy importante”. Lo que unos podrían sentir como desamparo, en este caso las practicantes lo vivieron como un voto de confianza que les permitió explorar en un espacio seguro con el respaldo de la docente.

Este enfoque buscaba que se genere un ambiente pedagógico que habilite a que suceda lo no previsto. Una propuesta que tensiona la idea clásica de planificación (en la que lo que se espera es poder anticipar y controlar las situaciones); por un ambiente ‘seguro’ propicio para aprender.

⁴⁵ Las co-formadoras son las maestras (Profesoras de Nivel Primario) que están en las escuelas durante todo el año y reciben en algunos períodos de tiempo a las practicantes (docentes en formación) que están cursando Campo de la Práctica.

Al valorar la experiencia una alumna dijo: “No teníamos tu seguimiento de miedo”, la observación permanece vinculada a la idea de evaluación como mecanismo de control. Esta experiencia pretende abonar la idea de que se puede enseñar/acompañar y evaluar sin la observación directa, que se puede acompañar la formación de docentes a través de sus propios relatos, procurando ambientes seguros para explorar nuevas (sus propias) composiciones. En esos momentos Mercedes se preguntaba ¿hasta dónde son propias esas composiciones? siempre atravesadas por el contexto, miradas, expectativas y modelos aprendidos a través de la socialización.

Desde su punto de vista sus prácticas docentes mejoraron dando (haciendo) clases, estudiando más, y reflexionando con otros. Por eso intenta que la socialización de experiencias en el Campo de la Práctica no se conviertan en espacios de catarsis y monólogos, sino en diálogos pedagógicos que habiliten otras construcciones (corporizaciones) sobre el ser docente. Por lo que, después de dar (hacer) las clases que tenían pautadas les proponía hacer un registro semanal de emergentes -no era necesario contar todo lo que les pasó, sino lo que a ellas las afectó/interpeló- y con sus anotaciones en mano compartirlas con el grupo y pensar juntas: ¿de qué otros modos era posible abordar la situación que les tocó vivir? ¿Qué ideas se ponían en juego en esas propuestas? ¿Cuáles eran sus deseos/intenciones? ¿Qué sentían que se esperaba de ellas en esas prácticas? ¿Qué aspectos disciplinares son necesarios recuperar/revalorizar al pensar en una propuesta didáctica en este curso?

Acá es interesante destacar las relaciones entre la didáctica general y el abordaje epistemológico de las disciplinas las cuales deberían estar en permanente diálogo pero no es algo tan sencillo de lograr en el acompañamiento de la formación de un docente. En las conversaciones con las practicantes Mercedes procura establecer vínculos con los aportes que les hicieron de los profesores de las didácticas especiales confirmando la complejidad que tiene acompañar a un docente desde diferentes disciplinas.

Todos tenemos algunas certezas sobre lo que es deseable para ese docente muchas veces compuestas por la formación específica y otras por las experiencias que portamos. Cuando estos aportes se dan en el ámbito laboral,

en conversaciones con colegas resultan aprendizajes beneficiosos para el conocimiento profesional pero cuando se hace en un espacio que debe ser acreditado priman otras lógicas (aprobar) es decir, el practicante modifica sus acciones en función de lo que se espera de él para aprobar cada uno de los espacios... pero ¿podemos decir que se produjo una transformación en los términos de Ferry?... o mejor dicho ¿qué tipo de trans-formaciones son las que operan en esas experiencias?

Diálogos

Construir una arquitectura fenoménica propicia (co-formadoras, planificación, observación, confianza, lógicas disciplinares, etc.)

M: Una de las complejidades de las prácticas docentes durante la formación radica en que la planificación es supervisada por docentes co-formadores, profesores de prácticas y profesores de las didácticas especiales. Me parece importante destacar que más de la mitad de las practicantes que hace referencia a esta situación agradece el acompañamiento de los profesores especialistas y la profesora de prácticas, y muchas también a la orientación recibida por el docente co-formador y docentes en ejercicio, aunque esbozando que las orientaciones responden a lógicas distintas.

Estas reflexiones ponen en evidencia la importancia de un ‘entorno amigable’ entre co-formadores, docentes formadores y estudiantes para llevar adelante las primeras prácticas. Observo que trabajar junto al otro, pensar propuestas y decidir acciones conjuntas habilita un espacio potente para la corporización de las prácticas que se llevan adelante. Entiendo que gestionar ambientes pedagógicos que den lugar a la pregunta y no exijan certezas debería ser la tarea de los profesores de Campo de la Práctica.

S: Yo soy de los docentes de las didácticas especiales que observa estudiantes del profesorado de educación primaria en el ISFD N°19 de Mar del Plata, y es muy notoria la tensión que sienten cuando alguien ingresa al aula a observar la clase. De hecho, la mayoría de mis anotaciones en sus cuadernos de bitácora al observarlas rondaban describir situaciones que quizás no habían percibido aún como: “¿Por qué estarán las persianas tan bajas? ¿no

disfrutarían más con más luz natural?”, “Noto que no sonreís en la clase ¿es por mi presencia y hay algo más?”, “¿Viste las placas en el hall de entrada? son hermosas pero hay dos que no son de bronce, son de cartón: la de los exalumnos desaparecidos en la dictadura y la de los exalumnos caídos en Malvinas ¿no te parece curioso?”, “Las paredes están muy cargadas de láminas, dibujos, banderines, etc. ¿Será para embellecer el aula, para tapar las paredes, funcionará como recurso didáctico, para que se vea el trabajo y justificarlo ante los padres y directivos o habrá otra razón?” Al no escribir sobre la eficacia de su desempeño puedo entablar una conversación más profunda acerca de la experiencia vivida en sus prácticas. Para mí es más interesante porque, además desconozco los aspectos técnicos específicos de su disciplina.

M: Sin dudas los distintos aportes permiten a los practicantes conformar otras miradas sobre sus prácticas. Pero en este pensar juntos también se revela la tensión que expresan cuando deben adaptar la clase encomendada, los discursos entre lo que les solicita el instituto formador (compuesto por docentes diferentes entre sí que acreditan el espacio) y la escuela asociada. La complejidad que se manifiesta en las diferentes lógicas, propósitos, tradiciones, convicciones personales que se juegan en cada una de las instituciones y de los participantes de esta experiencia podrían permitirnos comprender por qué, a pesar de años de trabajo compartido y diversos proyectos en común, seguimos con dificultades para amalgamar las miradas desde los que asesoramos a los estudiantes, aún al interior de cada una de las instituciones.

En este escenario preconfigurado del Campo de la Práctica pareciera que la planificación es una instancia que deben poder resolver solos como producto del camino recorrido en toda la carrera, asumiendo de alguna manera que el conocimiento teórico implica la capacidad de anticipar lo que sucederá (o ‘debe suceder’) en el aula. Quienes planificamos y damos clases desde hace tiempo sabemos que aprendemos a partir de la sinergia que se produce entre el diseñar-plasmar-repensar y que este proceso es mucho más interesante cuando lo hacemos con otros que tienen más (u otras) experiencias. Desde allí, la expectativa de una buena resolución de los primeros intentos parece excesiva.

S: Todos los años sucede que mis alumnas del profesorado de educación

primaria plantean estar imposibilitadas de realizar tareas porque se encuentran planificando ¿cuánto deben planificar para sus prácticas? Una clase de dos horas implica una planificación de ¡catorce páginas de promedio! Esto me genera muchas preguntas ¿Qué posibilidades hay de trabajar a partir de emergentes en la clase? ¿Cómo las afecta que a pesar de tanta planificación algunas clases no resulten como ellas esperaban? ¿En qué otros sentidos las educa planificar de esta manera? ¿Es necesario semejante esfuerzo en la planificación? Y con esto no me refiero a que no se preparen las clases o que no se expliciten las concepciones desde donde se piensa la práctica, sino que se le otorgue una desmedida relevancia al documento que se presenta como planificación.

M: Coincido... me gusta pensar la planificación como lo plantea María Marta (Yedaide)⁴⁶ como una valija en la que cargamos lo que creemos que vamos a usar en función del viaje que planeamos. Es necesario e importante anticipar algunas cosas... pero es interesante el aprendizaje que se despliega cuando en función de las situaciones que luego debemos enfrentar nos arreglamos con lo que traemos, generamos otras propuestas o sostenemos lo conocido. Entonces me pregunto: ¿La función de los institutos de formación docente es romper con las prácticas que vivimos? ¿La formación debe ‘resetear’ lo que fue alimentando el deseo de ser docentes y nos llevó a elegir esta carrera? Después de nuestra charla comprendí que las vivencias y experiencias nos fueron corporizando, por lo tanto muchas de estas prácticas que se pretenden romper son parte inherente de nuestras composiciones (es el término que uso en la tesis al referirme a la manera en que el docente piensa sus clases). Es decir, compongo mis clases a partir de lo que soy/tengo/conozco/sueño/siento/puedo.

Planteo esta pregunta porque a lo largo de la historia la formación docente ha sido pensada como un espacio fuertemente modelizador de prácticas escolares estableciendo una manera deseable para el desarrollo de las clases montando una estructura y los dispositivos necesarios para este objetivo. El planteo era (y sigue siendo): quienes están a cargo de la enseñanza lo hacen mal, los resultados son deficientes por lo tanto quienes quieran dedicarse a

⁴⁶ La Dra. María Marta Yedaide fue su directora en la tesis de maestría, es la directora del GIESE y es la amiga en común que ha propiciado estas discusiones.

enseñar deberán pasar por una educación específica que los prepare para esta tarea. Cualquier parecido con la realidad no es pura coincidencia. A mi criterio prevalece la soberbia de esperar que la formación docente se ponga de acuerdo en el mejor método y ello genere mejoras en nuestro sistema educativo.

S: Quizás haya una trampa en pensar que debe haber una función para los institutos, como si fuera una cuestión utilitarista. Quizás haya que pensar que las instituciones poseen múltiples funciones y posibilidades, y que dependiendo del momento, encontremos algunas más relevantes o urgentes que otras. Esta idea de que conviven visiones (fantasmas, intereses, etc) en la formación de docentes, que por momentos son contradictorias, incoherentes y antagonistas, no la planteo como una posibilidad, sino como algo palpable para quienes habitamos estos espacios. Me parece que puede ser una trampa lo del utilitarismo porque no veo posible que se llegue a un acuerdo unánime (o mayoritario) sobre la función de la formación docente. Es por esta razón, en parte, que me parece relevante que intentemos (comprender que se puede) habilitar diferentes universos que nos ayuden transitar la formación docente, no solo sin la necesidad de “resetear”, sino ampliando horizontes y fomentando el descubrimiento y la exploración de nuevos espacios en los que vivir, padecer y desear.

Actualmente, pareciera que las personas que egresan de institutos de formación docente viven un proceso formativo que los prepara para hacerse cargo de sus futuras clases, pero no me da la impresión de que quienes ingresan conozcan cosas que no imaginaban, profundicen su sensibilidad artística, descubran placeres en espacios que solo conocerían gracias a sus trayectos en los profesorados. A lo que voy es que me da la impresión de que se desea que los docentes una vez egresados construyan espacios convocantes, originales y eficaces en las escuelas, pero sus trayectos en los institutos no lo son necesariamente.

M: Creo que en los institutos suceden - y cada vez más- experiencias interesantes que apuntan a la ruptura de modos canónicos en la formación, que en algunos casos resultan ser altamente movilizadores generando otros modos de pensar la docencia y para otros, vividos como un momento de

tensión e incomodidad que distrae de lo que se pretende de un docente: que sepa controlar un grupo y enseñar.

S: Una posible forma de abordarlo es comprender que podemos habitar diferentes universos a lo largo de la carrera y que algunos como en los que nos centramos en este texto (corporeidades expandidas) requieren de bajos niveles de control con el fin de estimular experiencias lúdicas y estéticas que nos ayuden a sostener el deseo y el placer, que a su vez, nos ayudan a mantenernos entusiasmados, leyendo, haciendo y aprendiendo. Esperar que alguien disfrute la lectura solo porque lo obligan a leer es poner una expectativa muy alta en la disciplina.

M: Entiendo que la inclusión de experiencias que involucren/piensen las corporeidades en los profesorados que nos permitan repensar las prácticas que nos componen, siempre son valiosas porque nos invitan a recuperar dimensiones que la educación tradicional no hacía; pero serán potentes en la medida en que logremos salirnos de la tradición modelizadora de la formación, y no me refiero sólo a las intenciones de quien lleva adelante la propuesta, sino también a los tiempos, espacios de acreditación, formatos y normativas que responden a un modelo normalizador que buscaba disciplinar la docencia.

Si tuviese que pensar en tres elementos necesarios para la formación docente elegiría tiempo, espacio y decisión personal... son justamente obstáculos que muchas veces encontré en mi quehacer profesional. Para poder reflexionar se necesita tiempo y espacio, la práctica en terreno se caracteriza por desarrollarse en otras instituciones que no lo garantizan (porque se rigen por otros fines) así que hay que generarlo permanentemente. Y la reflexión tiene un componente personal que no se puede desestimar... si quienes participamos de un momento de reflexión no estamos dispuestos a compartir y movernos de nuestras certezas lo que se produce es una bajada de línea, o múltiples monólogos. Un trabajo de reflexión implica una invitación a desestabilizar lo que conocemos y no siempre estamos dispuestos, por eso creo que para que se produzca se deben dar muchas condiciones...

S: Seguramente, estas cuestiones afectan notoriamente las lógicas imperantes en cada institución; sin embargo, en cierta medida, implica esperar una cantidad de cambios que están fuera de nuestro alcance, lo que nos puede

exponer a la desilusión. Me parece más viable la transformación de nuestros espacios que son aparentemente minúsculos e irrelevantes, lo que implica nuestra propia transformación. Comprender que hacemos lo que podemos y que, por momentos, podemos poco, puede constituirse en una fortaleza cuando percibimos que por diferentes motivos podemos más. Las expectativas generadas a partir de la búsqueda de eficacia puede invisibilizar algunas de nuestras acciones más potentes y transformadoras.

La matriz tradicional de formación de docentes en la que lo que importa es el acierto, la planificación rigurosa y la cronometrización de las clases, se tensiona con la lógica en la que nos habilitamos a errar (como la canción de Ana Tijoux “Somos todos erroristas”) y a habitar universos en los que lo emergente, como elemento que cobra importancia en un determinado espacio-tiempo, puede constituirse en un eje momentáneo de la clase. Desde nuestro posicionamiento (corporeidades expandidas) la sensibilidad, la reflexión, la curiosidad y la intuición juegan un papel importante. Elementos todos que suelen ser minimizados en la formación de docentes.

Interpreto que los ejes que destacás en tu propuesta son intentos de tensionar esta matriz tradicional en pos de una perspectiva corpórea de la formación docente.

M: Siempre que se propone una manera de enseñar se plantea una manera de ver y concebir el mundo, el problema surge cuando se asume que hay una que es la correcta por sobre las demás, negando otras sin espacios para recuperar composiciones (corporizadas) - perdón por la asociación libre - Por lo tanto, pensar en romper un modelo para instaurar otro me resulta igual de incómodo; pero entiendo que quienes nos dedicamos a “dar forma” (Ferry, 1997) sostenemos la premisa (o la exigencia) de que sabemos lo que hay que hacer - intentando justificar el lugar que ocupamos - y en esa misión imponemos (otros) formatos sobre los docentes en formación que acompañamos.

S: Sería deseable que quien egresa de un instituto de formación docente sienta que puede cambiar el mundo, que tenga propuestas y que tensione las matrices más tradicionales y conservadoras del sistema educativo, pero no

para destituir las, sino para ampliar el espectro de posibilidades que le permita a cada profesional de la enseñanza transitar por senderos más seductores.

Es muy difícil apartarse de la lógica binaria y dualista en la que una de las opciones es la correcta y la otra no lo es; ahí radica otro de los desafíos de quienes trabajamos en los profesorados para que se comprenda que las pedagogías tradicionales o tecnicistas no son malas al tiempo que las críticas o descoloniales son buenas, todas habitan en nosotros y se han corporizado con más fuerza en algunos casos que en otros. Lo importante no es la teoría per se, sino las personas que estamos compartiendo un espacio educativo en el que intentamos transformarnos, sensibilizarnos y fortalecernos.

Para ir cerrando...

Podemos pensar a las corporeidades expandidas como esa ciudad perdida a la que se busca sin cesar y en el transcurso de la búsqueda se nace, se vive, se crea y se muere. Lo importante en la formación docente pasa más por la preparación para afrontar las vicisitudes, que por la ficcional creencia de transmisión de herramientas para resolver problemas. El relato que suele escucharse acerca de que a los docentes no los prepararon para atender a niños con hambre, clases con estudiantes con discapacidad, etc. es una manifestación de que dicha ficción existe y puede obturar la capacidad de hacerse cargo de la experiencia corpórea del aula.

Quizás una manera más interesante de pensar a la formación docente sea como un tiempo de re-conocimiento personal en una profesión específica, es decir, un espacio que nos permita ver desde qué concepciones vamos a afrontar esas vicisitudes.

En una de las conversaciones que sostuvimos para la escritura de este texto sucedió algo curioso, Sebastian le contó una historia a Mercedes⁴⁷, después de escucharla, Mercedes le dice a Sebastian que esa misma historia la escribió en sus registros acerca de su experiencia en el Campo de la Práctica. Cerramos

⁴⁷ La versión de Sebastian de esa historia se encuentra en: Trueba, S; Bella, S. y Smith, L. (en prensa). Discusiones en torno a la educación física entre co-aprendices de un profesorado de educación física. En Revista Universitaria de Educación Física y Deporte. Vol. 16, Nº1. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. Uruguay.

provisoriamente esta conversación con esta historia que refleja nuestra forma de entender la formación docente.

Pensar en la complejidad de hacer algo por primera vez me remontó a cuando aprendí a andar en bicicleta: me enseñó mi papá. Me sostuvo y acompañó hasta que me sentí segura. Creo que no hubiese podido confiar en que podía lograrlo si un otro no me transmitía la idea de que era posible... El aprendizaje no fue sencillo ni lineal, dependió de las condiciones; el tipo de suelo, la fuerza que aplicaba, el equilibrio... Con el tiempo fui dominando la práctica, coordinando los movimientos del cuerpo y pude identificar que debía andar más despacio si había piedritas en el camino, que un terreno despejado me permitía ir más rápido. Volver sobre mis propios aprendizajes me permite observar lo complejo que es aprender y la importancia de sentirse acompañado. (Registro narrativo autoetnográfico de mayo de 2022)

La importancia de sentirse acompañado, lo que no implica la presencia física de un otro cerca de mi ubicación, eso puede ser inadvertido por uno, como puede ser contraproducente o efectivamente implicar una sensación de acompañamiento. La corporeidad no implica necesariamente al cuerpo y formar docentes manteniendo una presencia que no implica el ingreso del docente al aula representa una manera de enseñar desde las corporeidades expandidas.

Corporeidades cuir

Este capítulo es el resultado final de un ejercicio que hicimos con el Dr. Francisco Ramallo. Le propuse que él escribiera a partir de una serie de reflexiones aleatorias que creía que podían interesarle y eran pertinentes para este libro. Yo esperaba que reescribiera mis párrafos, ampliara algunos y borrara otros, para que finalmente yo volviera a reescribir el texto y así sucesivamente por turnos hasta obtener el texto final. Sin embargo, Francisco redobló la apuesta y, en lugar de abordar las reflexiones que le había planteado, escribió un texto completo influido por mi propuesta. Por lo que en este capítulo se presenta el texto que escribió Francisco y, a continuación, el texto con reflexiones aleatorias que le envié originalmente.

Corporeidad y educación: postales en relación

Francisco Ramallo (UNMdP-CONICET)
en conversaciones con Sebastian Trueba (UNMdP)

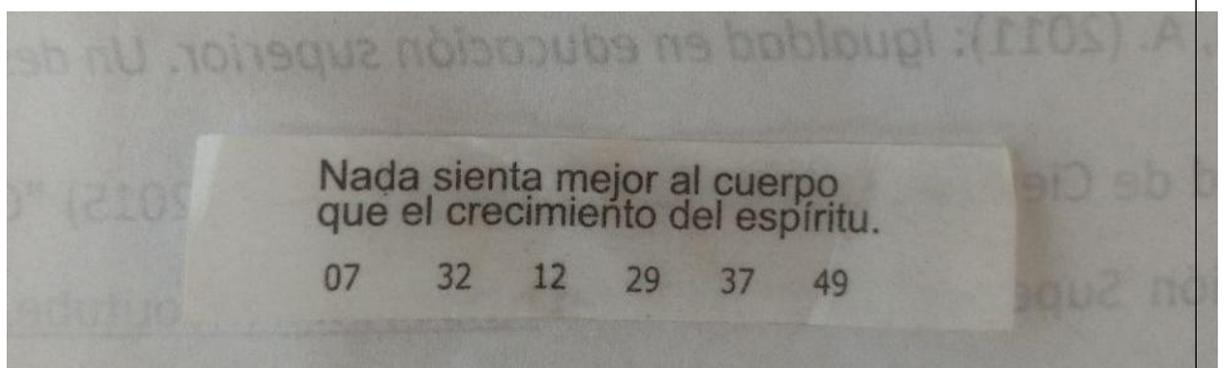


Imagen 1. Frase de una galleta de la fortuna.

En sus últimas vacaciones Sebastián me trajo una galleta de la fortuna y asombrado con la lectura de la frase que contenía, inicié este constante y recursivo texto, que emerge en procesos de investigaciones-vidas (Godoy Lenz,

Ramallo, Ribero, 2022). Con la determinación de esta frase volví a la conversación interminable que mantenemos con Sebastián desde el 2012, cuando nos conocimos cursando una Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Siendo compañeros de equipo de investigación y luego colegas de cátedra, optamos por compartir confrontaciones epistémicas respecto de la corporalidad que nos desafían a abandonar las linealidades intelectuales en las que solemos sostenernos. Atesorando sus gestos horizontales, durante mis últimas vacaciones me senté en el escritorio del dormitorio en Sorrento e inicié la misiva.

La escritura de estas tres postales tenían dos matizantes: me sentía en un paraíso ancestral, al estar tan cerca de una geografía que me hacía sentir en el vientre materno, y me acompañaban dos maestros y colegas, Luis Porta y Rossana Godoy Lenz. En este capítulo a estas postales las recupero como una sin-tesis (Ramallo, 2023) que le ofrecí a Sebastian, y en la que él gentilmente, vuelve (una y otra vez) a completar. A partir de ello nos reconocemos en las experiencias sensoriales que vivimos en la investigación en educación en relación con nuestro cuerpo, transbordando la actitud interpretativa del contenido empírico, el dato realista y la razón intelectual.

En esa indivisibilidad aseveramos juntos que las experiencias de investigación emergen en relación, invitándonos a recuperar una teoría narrativa relacional que trasciende al objeto que se mira desde afuera de la vida sensorial. La continuidad con nuestros ambientes, provoca íntimas relaciones narrativas y organismos simbióticos que encadenan (y desencadenan) descomposiciones. Todas ellas emergen en intercambios entre la realidad y la condición erótica de la investigación, que inscriben en los hallazgos atávicos, recursivos y reminiscentes en los espejos de nuestros encuentros.

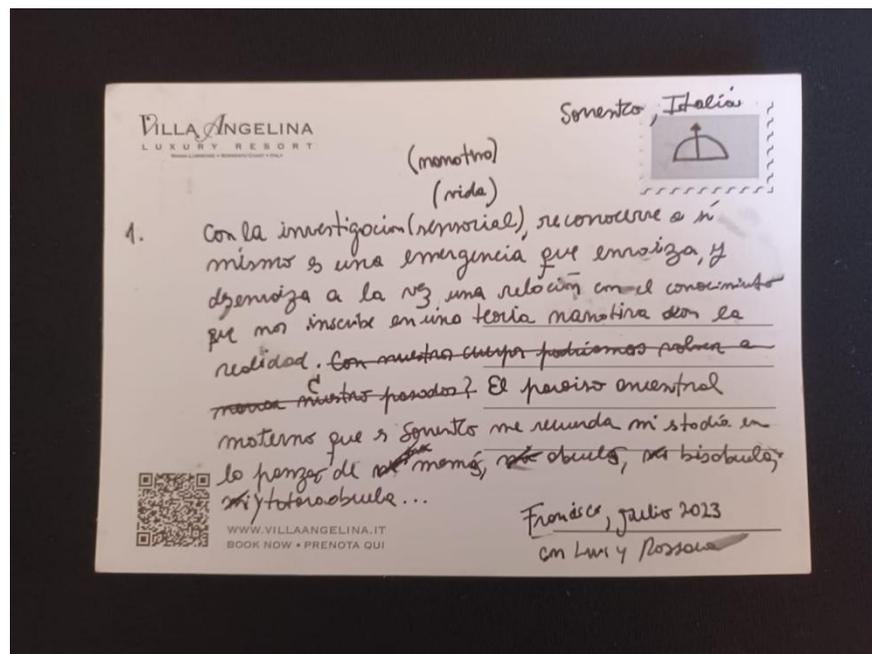


Imagen 2. Dorso de Postal 1, de Francisco a Sebastián.

Reconocerse a sí mismo con la investigación es una emergencia que enraiza y desenraiza a la vez, una relación con el conocimiento de la realidad. En mi investigación en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (en adelante CONICET) indago experiencias de investigación en la que el objeto de estudio no es sólo interpretado, lo que reconocí como giro erótico fue una proyección para resaltar como nos afectamos íntimamente por los conocimientos que producimos. La erótica desplazando a la hermenéutica, que a decir de Susan Sontag (1984) en su célebre ensayo, nos permite “ver más, sentir más, oler más”. Inicialmente me aboqué a estudiar esta línea de investigaciones en la composición del campo pedagógico a partir de las autobiografías de los referentes o autores que existen en nuestro país. La investigación performática me interesó desde entonces, desde su dimensión autobiográfica. ¿Qué nos pasa no solo intelectual, sino también corporal y afectivamente? ¿Cómo nos afecta el conocimiento que producimos?

En el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde compartimos nuestra formación, la perspectiva narrativa asumió una adscripción ontológica, metodológica, conceptual y contextual que profundiza

experiencias en la comprensión epistémico-científica de las entrevistas. En la continuidad de nuestros cuerpos y el sentido de la investigación no es el de un objeto que se mira desde afuera de la vida sensorial. En íntimas relaciones y como organismos vivos, se trata de hallazgos de socialización de experiencias que encadenan y desencadenan una descomposición en la investigación. Las descomposiciones no posicionan a un sujeto consciente o voluntarista ni un objeto neutral y entregable, mucho menos un experimento ni tampoco una experiencia. Su continuidad está en la relación con su ambiente. Ser investigación. Un ejercicio teórico y una forma de producir conocimiento que se compone y descompone en la inscripción en la que se entrama. Dado que los conocimientos que emergen no son objetivos, neutrales ni universales, las prácticas de socialización y la representación en nuestras tesis ocupan un lugar cada vez más protagonista al narrar la investigación.

Ni como objetos ni como experiencias, nos vemos reflejados al mirarnos como investigación. En su relacionalidad, las categorías están espejadas entre sí. A la vez que sedimentamos conocimientos intelectuales, corporales, afectivos y ancestrales que son sensibilidades más que capacitismos, articulaciones más que mediaciones y ambientes más que individuos. Nuestras continuidades orgánicas con las infancias, como rayos lumínicos que rebotan y se desvían de una forma, componen imágenes que se suceden en el tiempo y parecen del mismo tamaño que el objeto reflejado. Sin embargo, desde ellas anudamos prácticas artísticas que materializan realidades y nos corren de mimesis, siendo reconocimientos afectados por estas relaciones.

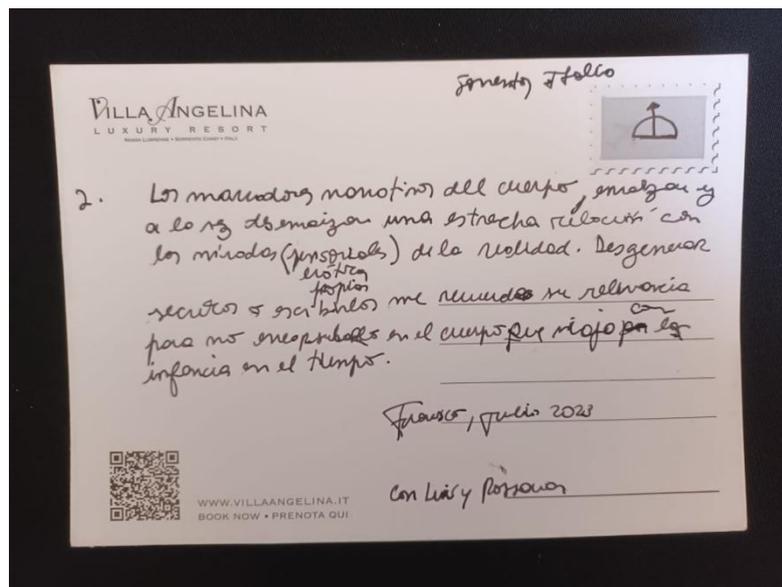


Imagen 3. Dorso de Postal 2, de Francisco a Sebastián

Los marcadores narrativos del cuerpo, enraizan y desenraizan a la vez, una estrecha relación con las miradas (sensoriales, eróticas, propias) de la realidad. Degenerar secretos o escribirlos recuerdan su relevancia para no encapsularlos en un cuerpo que viaja por la infancia del tiempo. La invitación de Sebastián es como él, sugerente para esos cuerpos que importan (Butler, 2005) entre la materialidad y los límites discursivos del sexo. Rememoró un reconocimiento que realicé en las segundas jornadas sobre pedagogía queer que organizamos en agosto de 2022 en el Teatro Auditorium, en donde participe de un taller coordinado por Andrea Torricella y María Alejandra Estifque respecto de los marcadores narrativos del cuerpo. Desde 2017 acompaño a diferentes tesis y becarios en su formación en investigación. Las relaciones que establecemos más que determinar y desarrollar una línea de trabajo a priori respecto de mis intereses verticalistas, componen experiencias de socialización de prácticas de investigación. Este acompañamiento, más que asumir una posición instrumental e intelectual respecto de la evaluación de sus experiencias formativa, me lleva a una aseveración: las producciones académicas también deben ser valuadas respecto de las condiciones en las que se generaron. Es por ello que, más acá y allá del sentido común, de lo expuesto, este texto se trata de una reflexión autoetnográfica al respecto de registrar espacios seguros para

ablandar la academia y protegernos de la violencia institucional que los modos y prácticas de evaluación científica aún invisibilizan cuando las sensibilidades desplazan al capacitismo, los derechos al academicismo y los cuidados al punitivismo. En oposición a los realismos de las ciencias endurecidas, clásicas y positivistas, las investigaciones narrativas en las que co-participo se autorizan en ambientes narrativos capaces de superar los cánones del conocimiento.

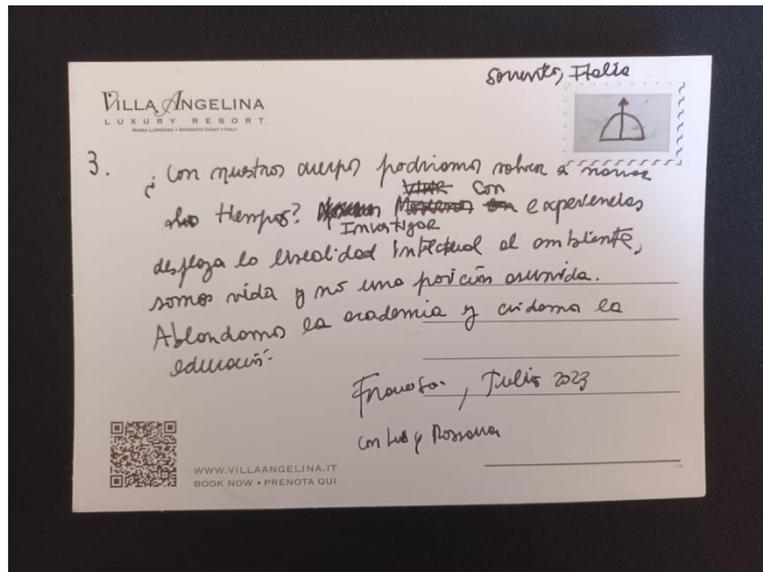


Imagen 4. Dorso de Postal 3, de Francisco a Sebastián

Si bien teorías de corte constructivistas y postestructuralistas priorizan el discurso y la representación como modos de acceso a la experiencia, diferentes epistemologías narrativas, descoloniales, feministas, queer y poshumanistas descentran al individual sujeto de la enunciación de conocimientos, en pos de valorar su articulación con el ambiente que materializa una investigación. Si la realidad no es una forma previa a su significación, el objeto no es sustrato inerte e interactúa con las agencias de observación. Nuestros cuerpos participan en la determinación de las condiciones de sus propios conocimientos. La naturaleza y los objetos son entidades con agencia, no enteramente subsumibles a los modos de conocimientos humanos. La naturaleza es una combinación de materia y vida, elementos inorgánicos y orgánicos, cuya característica fundamental es una evolución sin final. Esta evolución se da a través de la creación incesante de diferencias, principio que

origina novedad y permite cambio. La naturaleza está llena de dinámicas reproductivas y sólo una porción pequeña de ellas es sexual (Ariza, 2018).

La física feminista Karen Barad (2003) alude a superar el puro realismo, con una ontología alternativa de lo real. En ella la naturaleza es una propuesta de evolución creativa, cambiante, no predeterminada de antemano, de futuro incierto, sistema abierto, sin promesa ni resultado más que de cambio permanente. Lo viviente, como mecanismo de variación y generador de lo nuevo, en una individualidad y unicidad sin repetición. En articulación con su ambiente se reconoce que no hay distinción pura entre la naturaleza y sus instancias de observación, es decir, que esta distinción no puede realizarse en abstracto o de antemano. Las agencias de observación y los dispositivos científicos se componen entre sí. Lo único que puede afirmarse es que existen “intra-actos” entre las cosas -o naturaleza- a ser observada y los dispositivos a través de los cuales se observa (Ramallo, 2023).

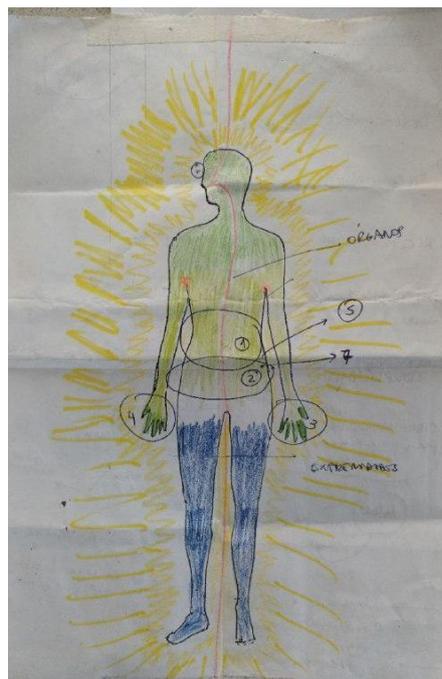


Imagen 5. Dibujo del taller marcadores narrativos del cuerpo

En una serie de investigaciones doctorales comenzamos a reconocer como el modo de habitar de nuestros cuerpos marca una estrecha relación con las propias miradas sobre los objetos de estudio elegidos. María Victoria Crego con su “voz narrada”, operada de las cuerdas vocales orientó su investigación a

recuperar las voces de los docentes, indagando los modos de su representación en un particular contexto. Martín Vera advirtió cómo es que el dolor en su cuerpo, en donde se encuentran dos o más huesos, volvió móvil a las “articulaciones” que estudia en una división normativa entre la educación y la cultura. María Alejandra Estifique, redoblando la apuesta, tomó a los olores como la indagación de una fisiología poshumana que recoge el “aroma del cuerpo” en el juego conversado de la descomposición de su figura.

Con estos reconocimientos imaginamos al cuerpo humano desde la investigación sensorial en educación, desde las experiencias de una creciente serie de tesis de doctorado que en el campo de la educación y las ciencias sociales valoran las formas narrativas, auto-biográficas y performáticas del conocer. Epistemológica, conceptual, metodológica y contextualmente nos interesa salirnos del realismo de la investigación positivista sobre el cuerpo, en anatomías descompuestas por el acto de narrar reconocimientos de investigaciones-vidas (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022). La experiencia del Ortorado –tal como llamamos con María Alejandra Estifique a su programa de formación doctoral- como una manera de invertir la racionalidad por la erótica, fue un hito en estos deseos autorizados.

Reflexiones aleatorias para abordar lo cuir desde la corporeidad

Sebastian Trueba (UNMdP)

en conversaciones con Francisco Ramallo (UNMdP-CONICET)

Todo tocar implica una alteridad infinita, de modo que tocar lo otro es tocar a todos los otros, incluyendo al "sí mismo", y tocar el "sí mismo" implica tocar al extraño interior. Hasta los fragmentos de materia más pequeños son una multitud insondable. (Barad, 2023, p. 25)

Los marcadores corporales son visibles y palpables, lo que invita a observarlos y a tocarlos, esto me lleva a lo que Karen Barad plantea acerca de la transformación que implica tocarse a unx mismx.

Por lo tanto, el autotocamiento es un encuentro con la alteridad infinita del sí mismo. La materia es un envolvimiento, un involucramiento, no puede evitar tocarse a sí misma, y en este autotocamiento se pone en contacto con la alteridad infinita que es. Perversidad polimorfa elevada a una potencia infinita: ¡qué intimidad queer/trans*! (Barad, 2023, p. 23).

Nuestros marcadores implican haber sido tocados por lxs otrxs y por nosotrxs. Una frase que me corporiza, un mapa que explica, un tatuaje que manifiesta o una cicatriz que recuerda refieren a una motricidad que es la parte perceptible de nuestras corporeidades. En el *universo binario* pueden implicar cosas diferentes para quienes nos acompañan y para nosotrxs mismxs, al tiempo que en el de las *corporeidades expandidas* nos constituyen. ¿Qué marcadores rememoro de mi cuerpo?



Imágen 6. Cicatriz de la operación por el corte del tendón de aquiles de Sebastian.

Cuando pienso en marcadores corporales, no encuentro nada. No tengo tatuajes, ni nada que crea destacable. Toda mi vida hice deportes y actividad física, la fatiga, el dolor, las lesiones, la sensación de euforia, náuseas, mareos, desgarros y plenitud no son una parte mía, sino que yo mismo soy todo eso. Pensar en un marcador corporal me recordó esta cicatriz, una marca que aún hoy me recuerda que los límites corporales son dolorosos y reales. La

corporeidad no es un juego de palabras, es algo que me interpela cada vez más porque es como me siento. Quizá por eso me cuesta pensar en mi cuerpo.

Percibo a Francisco muy corporal (no tanto corpóreo): tatuajes, ropa, brillo, manifestaciones corporales que dicen cosas. Es alguien que territorializa y desterritorializa constantemente la academia, difuminando y ampliando sus límites. De esta tensión entre Francisco, un cuerpo que tensiona la razón, los tecnicismos y la moral; y yo mismo, una corporeidad que fluye en lógicas otras y que, por momentos, también territorializa la academia, pueden surgir reflexiones interesantes y potentes. ¿Qué resultará de esta conversación? ¿Cómo seremos al terminar de escribir?

Concibo a las corporeidades expandidas como esos universos que habitamos esporádicamente, y a los que solemos acceder a partir de experiencias lúdicas y/o estéticas, en donde no rige la lógica binaria y dualista de la realidad cotidiana. Allí los cuerpos no existen como entidades individuales sino como construcciones colectivas y no hay necesariamente una linealidad temporal o espacial que nos condicione. Ejemplos de momentos en los que habitamos estos universos pueden encontrarse cuando nos enamoramos, cuando aprendemos algo que nos cambia todo.

Fue increíble el momento en que me di cuenta que los relatos religiosos eran solo eso, relatos. Recuerdo que entonces estaba leyendo "El anticristo" de Nietzsche. Estaba por acostarme pensando otras cosas y de repente vi todo con una claridad epifánica. Antes de eso pensaba que era verdad que existía el cielo y el infierno. Lo recuerdo ahora ¡y no lo puedo creer!.

En definitiva, desde mi posicionamiento lo corporal suele ser un límite que nos dificulta habitar estos universos corpóreos, por eso diferencio la palabra cuerpo de corporeidad y suelo decir que no pueden habitar en simultáneo.

Desde mi perspectiva, lo corporal tiene un peso muy grande en las pedagogías cuir lo que me parece que puede tensionar la habitabilidad de los universos corpóreos; aunque, al mismo tiempo creo que nos ayuda a sensibilizarnos lo suficiente como para habitarlos más frecuentemente. ¿Qué pensás?

Esporas de indisciplina puede ser una apuesta a la (des)organización sensorial y poética desde la afección epidérmica con otras corporalidades para producir una temporalidad táctil, puede ser un presagio de nuestra capacidad desafiante de evadir los peligros de la romantización en términos emancipatorios, una intuición fenomenológica para alterar las estructuras hegemónicas de la normatividad. (flores, 2018, p.151)

Observo una intención antinormativa y que rehuye de las lógicas tradicionales binarias; sin embargo, me parece que lo hace desde tensar o romper los límites de lo corporal, de trabajar desde lo epidérmico, sensibilizar lo insensible. Pero siempre habitando el mismo universo real, binario y razonable. A continuación, escribí algunas reflexiones “random”⁴⁸ que se me fueron ocurriendo acerca de las corporeidades expandidas y lo queer. Las mismas están atadas a puntos suspensivos porque desconozco las causas y los efectos de pronunciarlas, pero creo que puede decirse algo acerca de ellas desde la teoría queer.

Cuir, escuela, criticidad

Podríamos reflexionar acerca de las posibilidades y limitaciones que el cuerpo y la corporeidad ofrecen a las pedagogías cuir. Suele hacerse una exaltación de lo corporal como resistencia a las matrices tradicionales, pero al mismo tiempo se refuerza lo binario. Eso puede tener que ver con lo kuir estudiado desde la filosofía, por lo que me parece importante centrarnos en las pedagogías queer, como relatos que desestabilizan e incomodan la matriz binaria, más que como teorías. Quizás por eso es más fácil trabajarlo en ámbitos no formales o informales pero en la escuela son resistidos. (me refiero a que se puede organizar una charla, una obra de teatro o unas jornadas con relativo éxito; sin embargo, plantear un taller o una charla acerca de pedagogías cuir en una escuela, posiblemente, generaría enormes resistencias en la comunidad escolar, incluso entre lxs docentes).

Vale aquí una contradicción interesante: mientras que la pedagogía puede ser entendida como un conjunto de relatos con fuerza instituyente; lo cuir en la

⁴⁸ Me refiero a aleatorias pero encuentro esta palabra más cercana durante las conversaciones y la prefiero porque me permite mantener una distancia con la escritura más formal. Probablemente, este comentario no posea ninguna relevancia para nadie, excepto para mí.

escuela es interpretado mayormente como un relato destituyente. ¿Será interpretado como destituyente por su anclaje a lo corporal y, por ende, a la resistencia? ¿Una perspectiva corpórea (no corporal) no podría habilitar espacios más amables? Al mismo tiempo pienso, si disminuye la resistencia, el rechazo, lo abyecto ¿no disminuiría también nuestra capacidad de pensar? Pensar es decir ¡no!, por lo que la sensibilidad estética nos puede ayudar siempre y cuando percibamos un rechazo, una injusticia, una cosificación. Me da miedo pensar que habitar el universo corporeidad podría mermar nuestra capacidad crítica; pero, al mismo tiempo, me ilusiona creer que las afectaciones no controlables de ese universo puedan favorecer nuevas formas de pensar, interpretar, sentir y vivir.

Lograr la fórmula mágica que todos buscamos: pluralismo-monismo, pasando por todos los dualismos que son el enemigo, pero un enemigo absolutamente necesario, el mueble que continuamente desplazamos. (Deleuze y Guattari, 2010, p.25)

Me parece absolutamente necesario que lo cuir⁴⁹ salga del mundo académico o del artístico para empezar a tensionar las escuelas, los clubes, las sociedades de fomento, los órganos de gobierno, etc. No para que se instituya un sistema de vida queer, lo que sería una contradicción en sí mismo, sino para que afloren los pensamientos reprimidos y tapados por una moral del deber ser. Al mismo tiempo pienso en que el desarrollo de la sensibilidad lúdica y estética permitan habitar universos corpóreos que nos ayuden a comprender lo estéril de ahondar en diferencias insustanciales para sostener privilegios.

Corporeidades y pedagogías cuir no parecen antagónicas pero pueden afectarse de maneras que les hagan perder potencia. Al mismo tiempo, lo cuir puede generar experiencias estéticas y pedagógicas lo suficientemente potentes como para que habitemos las corporeidades expandidas.

Incoherencias, imperfecciones

Las *contradicciones* y las *incoherencias* se encuentran *infravaloradas* en el universo binario y son abrazadas por las corporeidades queer. Por ejemplo, al pensar en lo *abyecto de la perfección* ¿puede haber algo más aberrante que lo

⁴⁹ Denominamos indistintamente queer, cuir o cuir abrazando los deslices cuir que plantearon Ramallo y Gómez (2019) como una forma de no leer tan recto –o tan hétero diría Britzman (2016).

perfecto? ¿Por qué se hace tanto esfuerzo en rechazar lo diferente? ¿Por la atracción que generan los polos opuestos? Las pedagogías cuir reivindican y se apropian de la belleza de la imperfección. ¿Podríamos decir que lo cuir abraza la realidad y expone la hipocresía de la heteronorma que supone la hegemonía del binarismo de género y la heterosexualidad obligatoria? ¿Qué puede hacer(nos) o qué efectos puede tener este enfoque en lo educativo y en lo escolar?

Una educación (¿y por qué no una escolarización?) que nos sensibilice con lo lúdico y lo estético lo suficiente como para habitar también las corporeidades expandidas, en cierta medida horada las certezas binarias y nos puede alejar de esa sensación de rechazo a lo diferente para acercarnos a la celebración de lo diverso. Vivir tan aferrados a las certezas del universo binario (corporal) hace visibles aparentes diferencias superficiales pero que en lo profundo no necesariamente son tales. Ver cuerpos que se visten, se pintan, se mueven y se ornamentan; permite visibilizar que otros cuerpos se presentan con diferentes gestos, voces y ropas en relación a uno ¿eso nos hace diferentes? ¿Eso nos habilita a creer que hay seres abyectos que se oponen a nosotrxs y nos ayudan a construir una identificación que nos invite a creer que somos “mejores”?

Una escuela que celebre el error y que perciba en cada fallo el potencial de transformación futura. Una escuela que comprenda que cada error nos habilita a intervenir. Por ejemplo: una experiencia áulica, como podría ser un examen, que solo genera frustración, aburrimiento y desapego a un campo del saber (en otras palabras un examen que la mayoría de lxs estudiantes desaprueba porque los estudiantes no estudiaron lo suficiente) no debería invitarnos (u obligarnos) a que repensemos ¿por qué no estudiaron lo suficiente? ¿no fue relevante para ellos? ¿no lo fue para el docente? ¿Cómo puede hacer el docente para que el estudiante perciba la vitalidad de la experiencia? ¿no será que nuestras clases no los conmueven? ¿que no nos ofrecemos a ellos? ¿enseñamos cosas no vitales? ¿Hay formas de problematizar y desestabilizar las realidades de nuestros alumnos? ¿qué hacemos ante esta situación? ¿Profundizamos en los miedos, en los rechazos y en las comparaciones?

En este sentido es que las pedagogías queer contribuyen a desestabilizar los mecanismos de disciplinamiento institucionalizados por el dispositivo escolar.

Fluir

Sería importante *habitar diferentes universos*, fluir de uno a otro en diferentes momentos, quizás uno de los peores males es el sostenerse entre los universos de corporeidades escindidas y corporeidades binarias, porque allí es donde con más fuerza aparece la intolerancia a lo diferente, donde la “lógica del Y” (Deleuze y Guattari, 2010, p.30) se reprime en virtud de seguridades obligadas simplificadas y simplificantes.

Experiencias lúdicas y estéticas como gestos minúsculos

Potenciar las experiencias lúdicas y estéticas que se construyen en la intimidad y cotidianeidad (lo doméstico), desapercibidas para quienes esperan que solo los grandes eventos transformen las realidades puede constituirse en un curso de acción de interés para las pedagogías queer. Es una forma de romper con el universo binario y acercarnos a corporeidades otras que nos habitan y nos dan vida, pero que comúnmente son reprimidas por haber sido educados (sometidos, dogmatizados, reprimidos) en *una cultura que menosprecia lo vital de lo minúsculo*.

El fracaso docente

Éxito y fracaso son ideas grandilocuentes que funcionan como dispositivos de control social. Son palabras que nos domesticar y nos empujan hacia una vida en la que lo importante es perseguir un éxito que rara vez logramos, casi siempre perdemos y si no tenemos el suficiente apoyo de otros que nos sostengan, degradamos nuestra autoestima al punto de creer que no somos capaces de transformar nada. Las pedagogías domésticas nos pueden ayudar a construir baja teoría (Halberstam, 2011), a comprender lo valioso de lo que nos rodea, de nuestras transformaciones, de los errores y los fallos que nos permiten ampliar miradas, de los azares de la vida que potencian nuestros desarrollos sensibles.

Pienso, también, en otra contradicción de la que poco se habla en ámbitos docentes y que puede constituir un grave problema para la autoestima de quienes están (estamos) a cargo de clases. Me refiero a la distancia existente entre la *creencia del poder transformador* (a veces adoctrinador) de la enseñanza y la *irrelevancia* que tenemos a lo largo del tiempo para la mayoría de nuestrxs estudiantes. ¿Cuántos cambios reales se producen por el accionar docente?

La fortaleza que hallamos en la docencia para cambiar el mundo se halla debilitada al sufrir las derrotas de los continuos fracasos. Fracasos que pueden hacer mucho daño cuando no tenemos la contención suficiente y, quizás, las pedagogías queer nos ayuden a pensar estas cuestiones para sobrellevarlas con menos dolor (¿qué pensás?). Pienso esto al percibir un vínculo estrecho entre lo cuir y el sufrimiento. Nuevamente, me parecen valiosos los aportes de Halberstam (2011) por el elogio al fracaso a partir de cuestionar la falacia del éxito capitalista. Acá lo que se deja ver es la contradicción que padece la figura o el yo docente que adolece discursos de enaltecimiento y solemnidad de su tarea y su precarización laboral. Quizás esté equivocado, pero la discriminación, la burla y el menosprecio que conlleva lo que no se amolda a los cánones morales de la sociedad puede dejar huellas profundas que requieren sanación; del mismo modo que lo requiere el tomar conciencia del docente como alguien que se expone al fracaso constante: *el docente como paradigma de fracaso*. Pensar en esta figura o rol desde esta dimensión implica la toma de conciencia de la exposición al fracaso y la reconfiguración de esta experiencia como acto reivindicatorio.

Creo que habitar las corporeidades expandidas permite también, contextualizar estos temas a partir de lógicas diferentes. De tal modo, las pedagogías cuir y las corporeidades pueden existir como espacios aliados y complementarios para generar espacios educativos menos padecientes y más bellos, o tal vez no, pero nos servirá para pensarlo y seguir reivindicando como acto de denuncia y emancipación. Condiciones para nombrarnos a nosotrxs mismxs y testificar o testimoniar la lucha (una cartografía narrativa de nuestra labor en el siglo XXI) ¿qué pensás?. El otro día escuché varias veces la frase: “¿Cómo siento el cuerpo?” Esa pregunta implica

depositar en lo visible/tangible (el cuerpo) cosas que no me animo a decir como corporeidad. ¿Será inseguridad / falta de confianza en mí mismx (como ser)? ¿El cuerpo es lo débil o lo fuerte para sostener (me)?, ¿no soy yo en mi integralidad quien confía en soportar, sino solo la carne? cuando digo integralidad me refiero a todxs lxs que me habitan: familia, amigxs, enemigxs, redes sociales, animales, seres, objetos, etc. No lo pienso en términos de personas individuales.

Emociones y pasiones

Percibo lo corporal y lo cuir como algo más cercano a la sensualidad. Lo abyecto y lo atractivo están mucho más presentes en estos espacios. Un cuerpo, un gesto, una ornamentación, una palabra pueden generar algo inmediato en unx y en el otrx por su inmediatez con los sentidos. Veo algo (alguien) que me gusta o disgusta, un rostro atractivo y una remera con una inscripción que me genera un rechazo total y automático hacia quien la viste, escucho una palabra que me despierta o recibo una caricia que me altera. Lo corpóreo (corporeidad expandida) se mantiene un poco más ajeno a estas situaciones y se sostiene en una lógica menos intempestiva.

Unx habita ambos universos, pero estamos quienes preferimos pasar más tiempo en uno que en otro. Rechazamos (o resistimos) un poco el pasaje hacia alguna de las lógicas y nos aferramos a alguno de estos universos. Se me ocurre que el universo binario, corporal, sensual es más emocional y el corpóreo más pasional. En el sentido de pensar a la pasión como ese río que fluye constantemente y que pasan los años y lentamente va horadando la piedra; y a la emoción como esa represa que un día se rompe y violentamente arrasa con todo a su paso. ¿qué pensás?

Corporeidades y juego (o ludicidad)

Pablo Migliorata

Damián Pons

María Laura Galasse (Malala)

Sebastian Trueba

Malala, Pablo y Damián se han relacionado con el juego y la ludicidad en su cotidianidad durante muchos años; han pensado, escrito y jugado mucho, por lo que consideré una buena oportunidad invitarles a escribir este capítulo. Conversamos sobre algunas ideas del libro y les compartí un breve texto para que utilizaran de disparador y plantearan sus experiencias y reflexiones. El resultado es un capítulo dividido en cuatro partes que intentan visibilizar las diferencias entre lo lúdico y el juego, al tiempo que apuesta a valorizar la ludicidad como forma de habitar las corporeidades expandidas.

Disparador (ideas para iniciar el juego)

(Sebastian)

Si el desarrollo de los niños va de lo individual a lo colectivo, la imposición de los dispositivos de control social (como los celulares y las redes sociales) que proponen la aislación, el individualismo y el “retorno al egocentrismo” que necesita el mercado, atentan contra la construcción de las corporeidades.

En este sentido, también creemos que uno de los portales más potentes que se pueden visibilizar en el campo educativo es lo lúdico; sin embargo, cada vez se favorece menos la ludicidad, lo que plantea un problema.

Lo que nos invita a cuestionarnos, ¿realmente se juega menos? quizás se viven menos experiencias lúdicas lo suficientemente potentes, pero se juega mucho más como forma de distracción y consumo (hasta, quizás alienantes). Quizás, lo que antes sucedía es que había otras barreras a derribar para que los niños se habiliten a jugar.

¿Hay diferencias entre los juegos que favorecen nuestra alienación y los que no?

Este capítulo se presenta como una oportunidad potente para explorar la relación entre las corporeidades expandidas y lo lúdico, en tanto posible portal de conexión de universos.

Del mismo modo, decir que “ponemos el cuerpo al jugar”, puede alejarnos de habitar desde la corporeidad. ¿Será que cuerpo, juego alienante o egocentrismo representan lo opuesto de corporeidad, sensibilidad o conexión colectiva?

Por otro lado, es probable que cada vez tengamos más responsabilidad (social) las personas que trabajamos en escuelas, colonias, ONGs o eventos porque progresivamente disminuyen las instancias de construcción colectiva. La virtualidad, el teletrabajo, el emprendedurismo individual o la necesidad de resultados atentan contra el que las personas debamos reunirnos y discutir, pensar, pelear, conocerse. Por ejemplo, hasta hace pocos años para que alguien defienda una tesis y se reciba en una carrera de posgrado, era necesario que se junten jurados, tesista y directores en un mismo lugar, lo que implicaba viajar, vestirse para la ocasión, etc. Ahora esas instancias se resuelven con un zoom por una cuestión de costos. Esto limita los tiempos de discusión. Es más eficiente pero menos potente. En casi todos los aspectos de la vida, la búsqueda de eficiencia gana pequeños espacios que limitan los roces, las conversaciones, las amistades y las peleas.

Lo lúdico puede constituirse en un mero entretenimiento que nos sostenga en la alienación o un acto de resistencia muy potente y cada vez más necesario para nuestra salud mental.

¡Piedra, papel o tijera!

(Pablo)

Me clavó sus ojos azules y con una voz que nunca había escuchado me dijo:
¡tijera!

Esa palabra retumbó en mi cerebro y durante décimas de segundo el mundo (mi mundo) se detuvo. Alrededor seguía fluyendo el juego y la alegría de treinta niñas y niños que con sus naipes en las manos se desafiaban a los gritos. Siempre me pareció mágico ese momento en el que a partir de una consigna las y los alumnos mutaban de una postura corporal de escucha a un cuasi caos bullicioso y frenético producido por el juego. En este caso un juego tan clásico y azaroso como el “piedra, papel y tijera”.

Soy Iván. Quisiera hablar, pero no me salen las palabras. Hoy el cielo está gris. ¡Cuántos chicos a mi alrededor! El patio de la primaria. El mástil es muy alto. La bandera flamea. Me gustaría hablar. Camino entre mis compañeros. Me miran y siguen. El profe con su jogging y remera blanca del uniforme. Igual a mí ¡igual a mí!

Me mira con sus tremendos ojos azules. Iván tiene lo que ahora definen como trastorno del espectro autista. Con su pelo rubio al viento deambula por el patio encerrado en su mundo. Participa conmigo en las clases de Educación Física desde sala de cuatro. Se muestra feliz cada vez que salimos al patio. Lo veo disfrutar del aire libre y de poder desplazarse por el espacio siempre con un aire ensimismado. Si bien se lo nota perceptivo a su entorno (escucha los ruidos, toca los materiales) su comunicación es casi nula. Siempre fue un misterio para mí saber cuáles son los resortes, las energías, las motivaciones que lo movilizan. Este es el tercer año que está en la escuela. En su ingreso a primer año de primaria se lo ve más desenvuelto y hasta más participativo. Pero, aunque me dirige la mirada no se comunica verbalmente conmigo.

¡igual a mí con remera blanca y jogging gris con el escudito del colegio! Jogging gris, cielo gris, remera blanca, bandera... Hay un poco de viento. Camino. Pasan cerca de mí el resto de los chicos. Se corren, unos a otros. La seño pasa por el patio y saluda al profe. Giro y giro y giro... y me mareo un poco...

Salimos al patio y comenzamos a jugar a la mancha. Marcos y Jimena persiguen a los demás. Rápidamente aparece el desorden organizado del juego. Una especie de coreografía libre donde cada uno sabe a la perfección el rol que le corresponde. Hasta Iván, con su caminar impreciso y aleatorio, forma parte de la gran construcción grupal que ubica los cuerpos y los movimientos en

imperfecta coordinación. En ese cuadro yo aparezco parado en el ángulo que conforman las paredes divisorias del patio que increíblemente tiene forma de L (malditos arquitectos...). Varios choques de cabeza involuntarios me enseñaron que en los juegos de persecución no hay otro lugar más importante donde ponerme. Por suerte esta vez no hay golpes y la tarde fresquita de cielo gris se presenta propicia para que la clase fluya con la energía de siempre... La señora Rosita cruza por el patio rumbo a la dirección y me saluda esquivando a las corredoras y corredores que casi no se percatan de su presencia concentrados en las tareas de perseguir y escapar...

Giro, giro... y me mareo.

Si bien con los años fui cambiando mi forma de proponer las clases hay cosas que no cambian. Por ejemplo, esto de comenzar jugando a la mancha, o a otros juegos de persecución es algo que vengo sosteniendo en el tiempo. Hay algo del placer, la alegría y el disfrute que hace que para mí sea una manera casi perfecta de iniciar la actividad. Hoy nuevamente me lo demuestran las chicas y los chicos que corren, se ríen y gritan con ganas. Hasta Iván participa de la escena girando y riendo (¿qué pasará por su cabeza mientras realiza esos locos giros?)

Suena el silbato (¡huy qué fuerte!)

Hoy traje los naipes para jugar con el grupo. Junto al grupo haciendo sonar mi silbato... Hacemos un descanso formándonos en ronda, respirando hondo y les pido que escuchen mi explicación ...

- Les voy a repartir una carta a cada uno. Gana el que tenga el número más grande. Cuando yo diga ¡ya! tendrán que desafiar a algún compañero jugando el “piedra papel o tijera”. El que gana se queda con la carta más grande. Cuando yo diga ¡basta! vemos con qué número se quedó cada uno.

- ¡Profe, ¿te acordás que en el jardín jugamos a piedra papel o tijera? ¡Yo soy muy bueno a eso! me dice Juan con esa espontaneidad tan propia de la primera infancia...

Observo a Iván que de la mano de Melina se integra a la ronda y participa de la conversación con su aire distraído, pero dando una sensación de presencia en eso de lo grupal que está pasando... Reparto un naipe a cada uno. Cuando llego a Iván lo recibe con curiosidad y me mira. La acción transcurre en

milésimas de segundo, pero para mí ese fugaz instante ya hace que valga la pena estar en esta tarde de cielo gris jugando con treinta niñas y niños en un incómodo patio en forma de L.

Piedra, papel o tijera... piedra, papel o tijera.

Doy la orden de partida y el juego comienza. Como en los ¿cientos de veces? que realicé el juego se da el efecto mágico que yo llamo “espíritu del juego”. Es algo difícil de explicar, pero lo definiría como una energía invisible que se apodera de los cuerpos (y de los ánimos) de los que participan, generando una corriente de entusiasmo y alegría que hace que para ninguno de los jugadores haya algo más importante en el mundo (en su mundo) que obtener la carta con el número más grande, desafiando a los otros al piedra papel o tijera...

Yo también tengo mi carta y desafío a las chicas y chicos que pasan cerca mío...

Todos jueganpiedra, papel o tijera...el cielo está gris...el patio...

De repente y de forma casual quedo frente a Iván. Actúo como lo hice con los otros chicos...Lo miro a los ojos y le digo con voz firme ¡Piedra papel o tijera! Y para mi sorpresa me mira con sus grandes ojos azules y realizando el gesto correspondiente con sus dos dedos de la mano derecha me dice (también con voz firme) ¡tijera!

El profe me mira... quiere jugar conmigo...¡tijera!

A veces me parece increíble cómo un evento tan espontáneo, tan efímero, puede producir un vuelco en la historia de sus participantes. Esa simple palabra (en la situación compleja del juego) fue el inicio de algo nuevo en mi vínculo con Iván. Pero también en su vínculo con el resto de compañeras y compañeros, y en relación a sus futuras clases de Educación Física.

Hoy, tres años después y estando de campamento con su grupo de pares puedo decir que los progresos de Iván en su comunicación fueron enormes. Y nunca olvido aquella tarde de cielo gris, en el patio en forma de L, cuando la magia del juego se hizo presente a través de la palabra ¡tijera!

Entre las máscaras del juego. Del mito al rito

(Damián)

El juego es una construcción ficcional de la realidad que se manifiesta en la puesta en actos de una representación simbólica y autotélica. Es para Huizinga (1938), la representación de un mito a través de un rito. El mito busca, a través de la simbolización, dar orden y respuesta a las situaciones que se nos presentan cotidianamente y para las cuales no tenemos certezas (o preferimos no tenerlas). Para las civilizaciones primitivas poder encontrarle significado a los acontecimientos de su entorno representaba un desafío a develar y era a través del mito que diversas situaciones cobraban sentido. En la actualidad, muchas de esas preguntas de las civilizaciones primitivas nos resultan sencillas de responder. ¿Por qué amanece al salir el sol y anochece al esconderse? no revisten hace mucho tiempo de ningún misterio; sin embargo, en algún momento representó un gran interrogante para el cual la respuesta se gestaba en la representación simbólica de las diversas culturas. No obstante, hoy en día, perviven infinidad de preguntas sin responder que las distintas sociedades a través del pensamiento sacrológico y/o las creencias populares intentan responder y en donde los mitos gozan de la vigencia antropológica de antaño. En muchas prácticas sociales actuales podemos corroborar manifestaciones de acciones consecuentes a algún mito, por ejemplo, curar el empacho o el mal de ojos representan creencias de sanación populares provenientes de esas lógicas. Las prácticas corporales no escapan a esta relación mitológica, allí podemos encontrar prácticas que responden a diferentes mitos, como quienes desean obtener un mayor beneficio de la actividad física abrigándose intencionalmente por demás para transpirar en exceso. Este mito es falso y contraproducente, ya que provoca mayor deshidratación sin aumentar la metabolización de macronutrientes (Serrano-Campoverde, Bravo-Navarro y Romero-Frómeta, 2022). En los deportes también encontramos fuertes relaciones con los mitos populares, tanto para recuperar contracturas musculares al colocar un corcho debajo de la almohada, como quienes, para ganar un partido buscan repetir sistemáticamente las mismas prácticas rituales, como por ejemplo, ingresar al campo con el pie derecho. En estos casos, las configuraciones simbólicas de los mitos y sus manifestaciones rituales, responden a una lógica de asegurar un orden utilitario y productivo dentro de los cuales su condición de verdad se tensiona frente a la creencia y su comprobación.

Pero en el caso del juego y el jugar, el mito, constituye la razón de ser de su práctica. Dirá Huizinga que constituye la raíz estética de la acción en la que el guión del juego acontece como verdad, con lógica y sentido. El juego es un mito hecho experiencia. Sin el mito no hay juego. Por lo tanto, en torno al juego, cual fogón sagrado, se reúnen las personas con sus incertidumbres existenciales para elaborar las representaciones simbólicas con que celebran lo humano de sus vidas en forma lúdica. En este sentido, lo lúdico es entendido como dimensión constitutiva de los seres humanos caracterizada por las prácticas sociales vinculadas a la diversión, la distensión y el placer. La ludicidad constituye, junto con otras dimensiones, como la sexualidad; la espiritualidad; la historicidad; la inteligibilidad, entre otras, uno de los componentes dentro de la mirada integral de las personas desde una perspectiva holística. Si bien, todo juego es lúdico, no todo lo lúdico es juego. Leer o andar en bicicleta pueden ser actividades lúdicas, pero no necesariamente son juego. Jugar, requiere de una construcción ficcional de la realidad específica y singular. Retomando la relación ontológica entre mito y juego, al revisar nuestras reflexiones personales sobre sucesos cotidianos que nos producen intriga, podemos corroborar los vínculos estrechos que perviven en la función simbólica del mito y que cuestionan el universo que nos rodea con la construcción de escenas lúdicas en las que jugamos o hemos jugado en donde la re-elaboramos dichas estas preguntas para no quedar frente al desamparo del sinsentido. De esta manera, alguna vez nos hemos enfrentado al temor a la oscuridad en soledad y a aquello que nos acecha desde las penumbras y sin embargo ¿Cuántas veces hemos jugado en la oscuridad a pesar del temor que causa?. Por lo tanto, cuando jugamos reeditamos esas construcciones mitológicas que parten de nuestros temores, dudas e intrigas en forma de juegos para re-elaborar la realidad de manera ficcionada. Así, transformamos las leyes conocidas del universo en otras posibles ajustadas a la medida de las necesidades de nuestro propio guión de juego. Nos preguntamos si podemos o no podemos volar sobre ese piso de lava incandescente que corre por debajo de nuestros pies y para entrar al juego nos convencemos de esa trama simbólica, la cargamos de necesaria tensión, incertidumbre y azar, para atravesar por fin el umbral hacia la fantasía y ser por

un rato, el rato que dure el juego, un modo diferente al que habitualmente somos, y entonces, vamos confirmamos respuestas propias a preguntas sin respuestas al proponer: “¿Y si juego/jugamos a que soy/somos...?” “¿Dale que vienen unos zombis y entonces...?” para finalmente, vivir esa particular realidad de forma segura. Porque mientras sea “de mentira”, nada malo nos puede pasar. El juego nos protege de las cosas más terribles del mundo (y de lo terrible que podemos ser nosotros mismos). Así inicia el juego.

Cuando con mi hijo Lorenzo jugamos “seriamente” a los zombis, en ocasiones, él manifiesta miedo a que lo coman y ese miedo es tan real como el juego mismo. Lo manifiesta en toda su corporeidad. El mito tiene el poder de hacer verdadera la ficción al punto de la convicción. Como consecuencia huimos, nos escondemos, disparamos, y si nos atrapan, agonizamos largamente hasta que encontramos la vacuna para sobrevivir y seguir jugando. En ocasiones, si la trama del juego se vuelve muy verosímil es probable que lo angustie hasta las lágrimas y abandonemos el juego. Estas construcciones mágicas se gestan a partir de nuestras propias vivencias y creencias, en un marco social y cultural determinado y del cuál somos parte. Y aunque los zombis no son una invención propia, ya que llegaron a nuestras vidas lúdicas a través de *Youtube*, y desde allí, al patio de casa, con Lorenzo hemos ido creando nuestras propias versiones de las tramas de los juegos de zombis. Allí se ponen de manifiesto nuestros sentidos éticos, estéticos y políticos de la vida (Porta, 2021) entramadas entre las transmisiones culturales que implica aprender a jugar, por que a jugar se enseña y se aprende a partir de trascendentes y particulares prácticas sociales. Entonces, al jugar con Lorenzo, a los zombis los enfrentamos con tiburones imaginarios armados con rayos láser, en ocasiones con peluches bombas y cuando alguien es transformado en zombi, se desata una lucha cuerpo a cuerpo por la supervivencia. En esos momentos de juegos, quienes somos nos corporizamos colectivamente, ya que cada uno propone-acepta-rechaza-acuerda (la formulación es siempre versátil) las iniciativas que emergen para componer un guión y las reglas que estructuran el juego dentro de un marco posibles de libertades. De esta manera, el jugar es una expresión de vitalidad. Vitalidad entendida en términos de ciclo vital multidimensional y complejo, en donde al jugar nos debatimos entre

resolver o no resolver el desafío que el juego nos propone (o nos proponemos) y eso implica, indefectiblemente, resolver una situación vital (más o menos conocida, más o menos realista, pero vital al fin) en la que a veces se gana y a veces se pierde.

En ese sentido, jugar nos permite, de manera cuidada (podemos entrar y salir de ella cuando deseemos), ensayar formas de vivir gozosas de nuestra trama social o enfrentarnos a nuestros miedos más profundos, entre ellos: la muerte. Entonces, vivir o morir durante el juego, representa una condición inherente al juego mismo, así como, la certeza vital de estar hoy, aquí, ahora siendo tránsito-temporal gozando de la posibilidad de continuar componiendo la trascendencia de la humanidad en la trama lúdica del juego. Aunque, no siempre en los juegos se gana o se pierde de manera excluyente, porque al igual que en la vida, los desafíos de los juegos tienen matices, la relación con lo finito y mortal subyace en la constitución del juego, como en nuestra condición vital. Así, al jugar emergen diversas escenas sociales que en ocasiones son del orden de lo distendido, ameno y placentero de la vida, y en otras, son del orden de las angustias, los miedos o las frustraciones de la existencia. Entonces, ¿Por qué nos arriesgamos a jugar? La respuesta puede ser tan breve como compleja: “para sentirnos vivos, y escapar de la muerte”. En esa línea, jugar posibilita la búsqueda de la trascendencia, ya que los juegos que jugamos conservan tradiciones lúdicas de civilizaciones anteriores, que han sido transmitidas de generaciones en generaciones y guardan, como pastillas temporales, los encuentros culturales de diversas civilizaciones. Por lo tanto, el juego guarda en su gen autotélico la fuerza inmanente de lo educativo que implica el pasaje de un don, en términos de Derrida (1995), que se ofrece y se entrega sin esperar nada a cambio y del que otro/s puede/n disponer a propia voluntad para seguir jugando en tanto juegue/n.

Por su parte, el mito representa una acción concreta, que en términos de Huizinga (1938) se expresa en un acto ritual del juego, entendido este, como una práctica socio-cultural-trascendente que anuda las relaciones ancestrales de los seres humanos entre sí a lo largo de los tiempos frente al universo que los rodea. Y es una práctica siempre festiva. Como afirma Huizinga (1938), ambos: mito y rito, son la cuna de la CULTURA. Entonces, como parte del rito,

para poder jugar siempre hay que tener ganas de hacer fiesta. Cuando observamos a quienes juegan (o si somos capaces de tener registro de ello cuando jugamos), notamos que hay un clima de algarabía, desparpajo y tensión que envuelve la escena y que remite el encuentro con lo festivo. Donde hay obligaciones, enajenación y desazón no hay mucha posibilidad de fiesta, y por lo tanto, de juego. Por eso, la risa, el chiste, la trampa muchas veces acompañan el juego. El juego requiere para su acto ritual alguna picardía. Por ello, los buenos jugadores, o jugadores expertos diría Pavía (2009), tienen la sabiduría de poder transformar el juego en diferentes experiencias a partir de una pregunta propositiva, una idea alocada o un engaño estratégicamente gestado. Esa sabiduría le permite combinar los sabores que el juego propone, porque sabe paladear los gustos que el jugar produce, y entonces goza de posibilidades infinitas. De allí, que los ritos festivos de los juegos dancen con los compases de las necesidades vitales y situadas más que de las obligaciones impuestas por quien sabe quien; más de las invitaciones y los acuerdos que de los compromisos previamente adquiridos; y los vínculos interpersonales que de las relaciones contractuales formalistas. El juego requiere espontaneidad, que gana su lugar cuando hay disponibilidad para jugar y hacer fiesta. Esa disponibilidad no solo es personal, sino también es social, ya que jugar requiere de que se garanticen las condiciones para poder jugar. Esa condiciones de derecho se encuentran expresadas en la Declaración de los derechos de las infancias desde 1959⁵⁰ y a la cual adhiere nuestro país en su Constitución Nacional y las normativas precedentes que guardan relación con este derecho. Por lo tanto, jugar nos ha permitido (como seres humanos) desde tiempos remotos, en tanto las condiciones estén dadas para percibir, comprender, construir, completar y enriquecer la realidad de múltiples formas según las características de la época en las diferentes sociedades y culturas en todo el mundo a través de la puesta en actos de nuestra imaginación. Sin imaginación no hay cultura y para que la cultura acontezca hay que inter-actuar socialmente. Al imaginar-nos soñamos algo que no somos y está por venir. En esa construcción ficcional del deseo, nos proyectamos hacia lo novedoso que

50 Nos referimos aquí a la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, que a nuestro parecer, en la actualidad, debería referirse a las niñeces o las infancias.

deviene en un hacer cargado de sentido. De esta manera, al jugar, configuramos una escena segura donde SER. Ya que ser en el juego, no solo es sinónimo de completud en sentido holístico, sino que a su vez, es espacio y tiempo para jugar-imaginar todo lo que aun no soy, e incluso, hasta ser aquello que socialmente no deberían poder ser en el mundo real, por ejemplo, una vil asesino de mis mejores amistades. Por eso cuando jugamos, recuperamos algo del sentido más profundo de la vida, de los deseos y nuestra imaginación, en donde matar y morir sin mayores riesgos, ya que, morimos al jugar, renacemos al comenzar nuevamente el juego.

Tres historias lúdicas (Malala)

(...) jugar es el hacer propio de la infancia y es educativo per se. Es en sus alas donde somos por primera vez y es en su cobijo que nos construimos, nos expandimos y nos reconocemos como un otro. Jugar implica habilitar un tiempo de experienciación que abre y enlaza nuevas / viejas sensopercepciones, co-creando nuevas posibilidades de constitución de los propios sujetos. (Galasse, 2024, p.8)

El idioma del juego

Un espacio de juego de hotel en una ciudad turística como la nuestra es siempre una apuesta a lo imprevisto, a lo emergente. Quienes hemos trabajado en este tipo de lugares sabemos que no hay mejor entrenamiento para poder resolver cualquier problemática grupal que se nos presente. En una misma mañana y en el mismo espacio se pueden recibir chicos/adultos de diferentes edades, provincias y/o países, con experiencias psicomotoras y de vida completamente diferentes.

Esta historia particular sucedió una mañana de verano de hace unos años en el espacio de juego de un hotel de una empresa provincial, cuyas ventanas daban al mar. Jugábamos, en ese momento, con chicos de entre 8 y 10 años que unos días antes no se conocían entre sí, pero, tiempo compartido mediante, ya sabían hasta el nombre de las mascotas de cada uno.

En ese momento, el juego era una especie de perro con dos colas pasando por dentro de un tubo de tela elástica. Risas, carreras, tropezones y más risas eran el decorado de esa mañana.

Mientras el juego se desarrollaba ingresó al espacio una familia conformada por mamá, papá y dos hermanos: él, 9 años, mirada seria; y ella, 7 con un mundo de rulos en la cabeza. Extranjeros, europeos y con poco conocimiento del español/castellano.

Con una mirada entre profes ya sabíamos que se tenía que acercar a dar la bienvenida el que mejor manejara el inglés. En general, los problemas de idioma en el espacio lúdico se daban tratando de ponerse de acuerdo en cómo se nombraba el mismo juego entre el cordobés y el salteño (no crean que es algo tan sencillo).

En un medio inglés chapuceado por nuestra parte combinado con un español dudoso de los padres, logramos transmitir la información de cómo se manejaba el espacio y si se podían quedar mientras hacían el check in. Los chicos solo hablaban inglés. Debemos destacar que si a veces es difícil entenderse con un adulto que hace esfuerzos a la par, imaginense con una peque de 7 años que no tiene ningún interés en hacernos más fácil el trabajo, sumado a que ninguno de los huéspedes que ya estaban en el espacio hablaban otro idioma que el de su cuna. ¡La tarde venía compleja!

Y ahí es donde la magia del juego se entromete y cambia las reglas.

Mientras los profes pensábamos cómo explicarles qué podían hacer en el espacio y a qué jugar; los chicos con señas, a media lengua y mostrando cómo era el juego ya se habían integrado, probado y entendido de que iba. En un pestañeo estaban jugando, riendo, tropezando y volviendo a reír, ahora en carcajadas internacionales.

Lo que a los adultos nos hubiera costado más de un encuentro, un corrernos de nuestros “¿qué digo?”, “¿cómo lo digo?”, “¿cómo me relaciono con alguien que no conozco?”, la infancia lo resuelve en una mirada, en una seña, en un instante de juego, que toma la dimensión de herramienta básica para la interacción y el vínculo.

Media hora más tarde, hubiera deseado tener la cámara de fotos que sacó la madre de su cartera para fotografiar su propia cara de asombro. La imagen que

encontraron cuando abrieron la puerta del espacio los sorprendió ya que los dos hermanos estaban despeinados (de pasar por el tubo de tela), transpirados y muertos de risa desparramados en el piso jugando con sus nuevos amigos. El más grande se acercó a contarles a qué estaban jugando y los nombres de sus nuevos compañeros de aventuras, pero, principalmente, a saber si se podían quedar un rato más en el salón.

Si bien pasaron unos años de este primer encuentro internacional (en el transcurso de estos más de veinte años trabajando en espacios de juego se sumaron otras experiencias parecidas), las caras de asombro de esos padres, la charla posterior preguntándonos como lo habíamos logrado, pero por sobre todo, la felicidad de esos chicos, que en un país distinto, con un idioma distinto, con chicos que no conocían (y con los que no podían comunicarse a través de la palabra), al instante de entrar ya se sintieron convocados y sumergidos en esa experiencia de juego.

El juego tomó, para mí, en ese momento otra dimensión de posibilidades como Idioma universal de encuentro.

Preconceptos

Pantalón y campera de cuero. Tachas y collar de cadena. De lejos y a través de la ventana del espacio de juego del hotel en donde trabajaba, lo vi pasar hacia los ascensores: ¡Qué pinta de motoquero o fan del rock pesado!, pensé. Automáticamente, uno intuye que no va a venir, que nuestro espacio de juego y ternura no es su lugar.

Sin embargo, esa misma tarde, en el horario de la merienda lo vi acercarse a nuestra puerta. Los corset de preconceptos con los que hemos crecido, las etiquetas con las que nuestra sociedad funciona están instalados en nuestras corporeidades y uno reacciona sin tamiz previo. ¿Qué hace alguien con campera de cuero y tachas acercándose al espacio de las infancias, al lugar del juego? Imágenes contradictorias entre sí, que en un principio no tienen punto de encuentro.

Imaginarios que se sostienen hasta que atraviesa la puerta, se acerca y tímidamente pregunta si puede participar. No más de 16, 17 años, acento provinciano, y una mirada que no encaja con su propia compostura.

Los más grandes del espacio (10 a 12 años) lo miraron con recelo y algo de intriga pero no se acercaron. Emma, no le llegaba a la rodilla parada en sus puntas de pies. Medias rosas y sonrisa pegoteada le mostró el libro que tenía en la mano. La chaqueta de cuero quedó en una silla, al igual que toda la impronta que sostenía desde la vestimenta.

En 5 minutos, desparramado en el suelo, le contaba a las más chiquitas del espacio las aventuras del oso mameluco con gestos y voces que lograban carcajadas ruidosas y pedido de “otra vez” de la más peque. A partir de ese momento, y toda la semana que estuvo en el hotel, fue uno más del espacio. Jugó al fútbol con los más grandes, a las cartas con los profes, pero principalmente a ser el oso mameluco de los más peques que corrían para escaparse y volvían para abrazar al más grande y tierno de los “motoqueros” que pasó por el espacio.

Jugar puede cambiar el mundo

Esta historia sucedió en el marco del trabajo que estuve realizando hace unos años como tallerista en un nodo de cuidado de infancias en las zonas frutihortícolas de nuestra ciudad. En este espacio trabajamos en dos niveles simultáneos, por un lado en la generación y organización de un ambiente de cuidado infantil (armado, características, análisis y diagnóstico del lugar) con aplicación de actividades para las niñas de la zona y por otro, talleres de concientización y elaboración de las problemáticas del TI (trabajo infantil) con las familias y adultos responsables.

Esa tarde planteamos la construcción de juegos y juguetes con material descartable, con el grupo de adultos, lo que generó una mesa de recortes, cartones, lanas y colores.

La idea inicial era la de armar juguetes, y mostrar las distintas opciones que cada material en sí posee. Sin embargo, muchas veces, uno propone y la situación se dispara por otros caminos, generando nuevas y enriquecedoras experiencias. Los tubos de cartón se transformaron en personajes, con nombre y vida propia.

Un perro, una vaca, un capataz...

“¡El capataz se llama Florencio!”, dijo una de las chicas y el resto largó la carcajada. Ante nuestras miradas, una de las chicas nos advierte que es el nombre de uno de los capataces reales del lugar donde trabajan.

“¡Hagamos un teatro de títeres!” propuso otra de las chicas, preguntándonos con la mirada si eso era posible. “¡Y se las mostramos a los chicos!”, “¡Claro que sí!”, el emergente superaba con creces la propuesta inicial.

Papel y lápiz en mano empezaron a crear la historia de Florencio y la vaca. Las mamás más tímidas, que en general participaban poco, ayudaban con ideas susurradas en oídos de las más extrovertidas. Entre carcajadas y colores volaban las ideas.

Una vez terminada de armar la historia y repartidos los personajes había que inventar el teatro para contarla. En el SUM de la sociedad de fomento había un mostrador que separaba la cocina del resto del salón y delante se pusieron todas las sillas tipo anfiteatro.

Los chicos se fueron sentando, intrigados y expectantes.

Los adultos designados para hacer de titiriteros se colocaron detrás del mostrador y dieron comienzo a la historia. Risas, nervios y destiempos dieron marco a la obra que igualmente finalizó ovacionada por todo el salón.

En el cierre nos quedamos conversando con algunos de los participantes.

“¡Estuvo lindísimo!”, “¡Cómo nos reímos!”, “¿ Podemos hacer otra la próxima vez?”

Cuerpos en movimiento, sensaciones puestas en juego. Salir de la rutina y jugar. Dar espacio para que los adultos jueguen, se expresen y se diviertan. Algo pasa, se percibe la sensación de que algo estaba pasando, algo les estaba pasando. El taller iba tomando otros caminos, encontrando respuestas más interesantes y profundas en el trabajo con los adultos.

“¿Sabes de que me di cuenta?” me comenta una de las chicas, mamá de dos de los peques participantes, “yo no jugué de chica. Nosotros trabajamos, estábamos en la huerta desde muy chiquitos, y lo tenemos naturalizado, era lo normal. También era una forma de cuidarnos, porque estábamos ahí, pero... el otro día charlamos de las cosas que pueden pasar... y pasan... me di cuenta que no quiero eso para mis hijos. Quiero que jueguen, que se diviertan. Que tengan más posibilidades que las que yo tuve.”

Se fue caminando, charlando con sus hijos de la obra de títeres, de lo que se habían reído, de que al principio no se animaban. En la mesa quedaron la vaca, el perro y el capataz, un entramado de colores y vivencias, sonidos y sensaciones.

Solo jugamos, podríamos decir, si nos enmarcamos en la idea de que el juego solo es un rato de distracción.

Y sí, algo de certeza hay, porque solo jugamos. Y sin embargo, el mundo cambió. Para esa mamá, el mundo cambió. Para los que se rieron y proyectaron en el juego su cotidianidad, algo cambió.

Y para nosotras, sin dudas, también algo cambió.

La experiencia lúdica en las corporeidades expandidas

(Sebastian)

En las corporeidades nulas no hay espacio para el juego ni para lo lúdico, en las corporeidades ampliadas se puede jugar y disfrutar del juego siempre y cuando sirva para algo, en las corporeidades expandidas la experiencia lúdica es constitutiva del ser.

Jugar constituye un ejercicio formal que puede ayudar a sensibilizarnos para habitar una vida más lúdica. Quienes no hemos jugado tanto de niños a veces nos cuesta habilitarnos a despojarnos de los controles racionales y dejarnos llevar hacia lo que la ludicidad nos advenga.

Pocas experiencias son tan potentes como para traccionar de nosotros desde el mundo binario y dualista de la razón y el control, y alojarnos en las conexiones profundas de las corporeidades expandidas.

Ivan y su profe jugando al piedra papel o tijera, Damián y Lolo jugando a los zombies, infancias que se divierten sin saber el idioma, preceptos rotos al habilitar un espacio de juego y otro espacio de juegos que le cambia el sentido de crianza a una madre.

Experiencias que no pasan inadvertidas, que transforman, que nos hacen salir diferentes. ¡Cuánto menos de control racional necesitamos y cuánto más de ludicidad! ¡Cuán alejados estamos a veces de lo importante!

El componente artístico/estético de la corporeidad en la enseñanza

Magui Monroe (Magalí Villarreal)

Sebastian Trueba

Este ejercicio tiene la intención de discutir acerca de las relaciones entre arte, estética, cuerpos y universos corpóreos. Para lo cual, le pedí a Magui Monroe que escriba acerca de algunas cuestiones que surgieron en conversaciones previas y que tensionan los límites entre lo corporal y lo corpóreo en el arte, debido a que hay una estrecha relación entre lxs artistas y las corporeidades expandidas; sin embargo, desde mi punto de vista, muchas veces en las obras se plantean “traducciones” de lo explorado en otros universos con la intención de ser comprendidos en el universo de las corporeidades ampliadas.

Como provocación le escribí un par de párrafos con los que creía que ella no estaría absolutamente de acuerdo y le pedí que a partir de eso escribiera lo que pensaba sobre estas cuestiones para que, luego, yo escribiera un contrarrelato desde las corporeidades expandidas.

Texto de provocación

¿De qué maneras se imbrican el arte y la enseñanza? ¿Qué lugar ocupa la corporeidad en esa relación? La belleza en lo artístico de la enseñanza o lo estético en la educación. Lo perfecto como abyecto y lo imperfecto como bello. Hay una cierta belleza en lo complejo que nos muestra tal como somos, o que incluso nos muestra cosas de nosotros que no queremos ver ni mostrar. Las oscuridades contextualizan los momentos en que podemos sobreponernos a ellas y, a partir de allí, generar espacios luminosos para otros y para nosotros. ¿Por qué ocultarlas? ¿Por el miedo al error?

Recuperar relatos de escuela en los que se manifiesten estas relaciones.

Los objetos que pueblan los museos, en cambio, no se utilizan con fines prácticos: están allí como meros testigos del pasado. Y esa es,

de hecho, la característica esencial del arte: el arte sobrevive a su cultura original y emprende un viaje muy largo, atraviesa culturas posteriores y permanece, a su vez, ajeno a ellas -es un extraño en su centro-. El museo es, en ese sentido, el otro de nuestra cultura contemporánea. (Groys, 2023, p.71)

La historia del arte es una concatenación de rescates, rechazos e imitaciones en busca de la alteridad. Hay un replanteo permanente de los cánones históricos: incluyen lo que antes se excluía y excluyen lo que antes se incluía. La institución museística no solo preserva el pasado en medio de la contemporaneidad, sino que también le ofrece a una generación viva, actual, una perspectiva de la vida después de la muerte. (Groys, 2023, p.72)

En cierto sentido los museos constituyen portales que nos pueden comunicar con otros universos. La obra de arte es la excusa para sostener espacios no racionales, no algorítmicos e inútiles que nos convoquen a desarrollar ciertas formas de sensibilidad.

Acerca del cuerpo en el arte o del arte como cuerpo (Magui)

Me preguntan sobre el cuerpo. Me invitan a escribir acerca del cuerpo. Me propongo hacerlo y se me llena la cabeza, el estómago y los dedos de preguntas. Trato esbozar ideas, de darles un sentido, una dirección, un rumbo a lo que quiero expresar, decir, interpelar desde diversos lenguajes y formas, las que para mí no son “otras”, como se disponen a enunciar algunas teorías académicas, sino las que traté de manifestar y vivenciar a lo largo de toda mi vida. Sin embargo, parecía que ninguna manifestación me alcanzaba, ni la fotografía, la pintura, el dibujo, el grabado, sus mezclas e incluso el teatro, me fueron suficientes. Necesité buscar la expresión en las palabras, coquetear con ellas, incursionar en escritos con cierta dignidad y altura, en citas y re-citas, miles de parafraseos para argumentar una expresión, el arte, mi producción. Tampoco logre dominarlas, tengo esa inquietud que me desborda, me conduce al estallido de la acción sostenida y luego de un plumazo me deja tirada, tiesa, quieta, durante algunos periodos de tiempo, días o meses, sin nada para decir ni a través de ninguna tipología textual. Es mi virtud y mi castigo. La potencia que me eleva y la que me deja sin sentido cuando no quiere asomar ninguna vibración. Cuando la creatividad se resiste y a la pulsión vital le cuesta latir.

Pero volvamos al cuerpo, tal vez lo dicho sea una mezcla, como es mi costumbre. Entonces pienso en el cuerpo, en mi corporeidad la cual contiene y expone cruces de narrativas, historias que se entrelazan, privadas y colectivas, por lo que siento la necesidad de enunciarme como cuerpo, desde una radicalidad feminista a la que le urge servirse de todos los medios posibles para destronar las formas hegemónicas-patriarcales de presentarnos y nombrarnos. Siento mi cuerpo en este preciso momento, sus incomodidades, tensiones y dolores. Repliegues de deseos y temores, heridas que se cierran y abren en el mismo proceso de descomposición de un allí, un aquí y un entonces. La entiendo, la acepto y tolero, pero no la amo y menos la cuido. La expongo a un sin fin de emociones y frustraciones que anidan en cada recoveco, la exijo, le suministro la adrenalina necesaria para que mi corazón y garganta siempre estén a punto de estallar y luego, le permito retirarse días enteros al confort del colchón, tanto que la espalda no comprende porque sigue doliendo, allí, donde se carga el peso de una vida y de otras que conforman el territorio de intimidad. En este entramado personal, la narrativa auto-bio-gráfica viene a mi auxilio y me autoriza a narrar-me en primera persona, puedo hacer y ser historias, ficciones, declaraciones a partir de mis propias experiencias. Entonces, podría continuar y “hablar de mí”, de las historias que me trajeron a estos bordes, sin embargo, de lo que se trata es de “hablar desde mí” (Hernández-Hernández, 2008), desde los impulsos carroñeros que me trajeron a estas orillas, a esta suerte de hibridación entre arte, educación, investigación y militancias.

Abrazo el gesto empoderado de emprender una cre-acción de escritura ligando residuos de experiencias corporales y afectivas, (des)amores y activismo, identidad y disidencias, como expresión de una tarea profundamente política, entendiéndolo que siempre escribimos desde algún lugar (flores, 2013). Decido hacerlo desde los hilos recursivos que se desprenden de una auto-bio-grafia entretrejida por el ser mujer cis, blanca, madre, artista, educadora, estudiante e investigadora, entre otras categorías que pueden definirme en un entonces. Comprometida con la causa de hacer del arte, las artes, un ambiente de búsqueda, experimentación, estudio, investigación con sentido estético, pero sobre todo ético y político. Las discusiones al respecto son muchas y varían según las épocas, modas y

contextos: si el arte es técnica, expresión, manifestación del subconsciente, la enorme posibilidad del goce, una “otra forma” de comunicar, si disputa la razón o se vende al mercado de la producción cultural, son algunas de las incongruentes ideas que tratan de definirlo y conceptualizarlo, dependiendo el statu quo de quien se disponga a hablar, analizar y categorizar. No tengo respuestas para estas conversaciones, las oigo y las comparto “el arte como manualidad, el arte como expresión sublime de los deseos” pues para mí el arte es una búsqueda incansable de intentar encontrar recursos y excusas para hacer de este mundo un lugar menos hostil. Es laboratorio, pruebas, materialidades, alquimia, adrenalina, trabajo individual y colectivo. Es dolor, no solo porque quien se dedica al arte tiene sus fibras sensibles más alertas que en la general costumbre humana, sino porque el proceso creativo nunca está asegurado y cuando no surge o no lo encontramos, pareciera que ahí sí la vida carece de sentido y la cuerpo pesa, se arrastra y retuerce.

Hay un concepto que ronda mis trabajos, visuales y escritos, y que en los últimos años ha tomado más fuerza acerca de la mirada que construí sobre el mundo, es el de híbridos. Este concepto me permite mezclar-me en técnicas, materialidades, disciplinas, teorías y gentes. En estos intersticios mi cuerpo vivencia el goce en la promiscuidad de habitar formas no cerradas, defectuosas y anómalas. Es parte de la resistencia y la resiliencia, propias de alguien que busca, encuentra, abandona, se-pierde y vuelve a buscar-se. No es gratuito, por supuesto, implica el desgaste y la excitación del juego: salir, entrar, quedarse un tiempo, emigrar ¿volver a empezar? Proceso creativo, es también la experiencia que me marca como docente de artes visuales en contextos extremadamente vulnerados. Es la conciliación entre la Academia y la vida. Es la transmutación de la historia de las mujeres de mi linaje, las vidas perseguidas y marginadas de quienes me interesan para agenciarme, es mi cuerpo que se acepta no solo en las profundidades de sus estrías y re-pliegues de la piel, sino en los recuerdos que pesan, duelen y tensionan los recovecos de una vida que se empeña en experimentar-se a sí misma.

Las heridas, no pueden evitarse cuando me entrego al proceso de la hibridación, la piel se abre lenta y sostenidamente para intentar adaptarse al ambiente, aunque ahora pienso ¿acaso será el ambiente el que me transmuta y

transforma en esto, aquello, lo otro y lxs otrxs?. Hibridar, implica re-aprender a ver siempre de una forma distinta, es decir, experimentar, exponerse a una vulneración. La herida es el momento de la verdad que encierra el ver. De la experiencia, forma parte necesariamente la negatividad de verme conmovida y arrebatada por una travesía, en la que me expongo al peligro de un accidente (Byung-Chul Han, 2015). Sin herida no hay poesía ni arte, tampoco pensamiento; es en el dolor donde la esencial alteridad de lo existente se desvela frente a lo habitual. Ella supone malestar e incertidumbre, pero también otorga espacios agrietados por los que se puede filtrar luz, posibilitando la regeneración y transformación. Frente a ese enlace dialógico existencial de lo humanx se encuentra la tarea docente. Como educadora e investigadora, podría definir esta hibridación como una condición sensible de mi narrativa auto-bio-gráfica que colabora a suturar las incomodidades y tensiones entre las tradiciones y el nuevo escenario que emerge para el campo pedagógico, atravesado y conmovido por el dolor social y una injusticia estructural que también es poética. Como mujer y artista, sin ánimos de separar ninguna de las categorías que me constituyen, pero no me determinan, podría decir que es la excusa que encontré para sobrevivir-me.

De aquí, mi radical posicionamiento con respecto al lugar que merece la educación artística, corriéndola del concepto de taller, libertad de expresión, virtud innata o maya curricular. Entonces, me ocupa y convoca posicionar al arte es campo de auto-conocimiento que merece ser explorado y abordado por todas las personas, más allá de las edades, clases sociales o afiliaciones (disciplinares, culturales, genealógicas, etc). En su condición de ser, permite el desarrollo de una educación sensible, que alerte, altere y trastoque los conceptos y categorías que definen las cosas tal cual las conocemos y determinan que “son”. Se trata entonces de irrumpir un escenario signado por la violencia onto-epistémica, fundamentalista y objetiva, que extiende sus garras heteronormativas hacia la deslegitimación, invalidación e invisibilización de otras formas de construir conocimientos. En este sentido, estoy convencida de la urgencia en “hacer lugar” lugar a un saber desde abajo (Halberstam, 2011) encarnando una “subversión epistémica” de la narrativa, autorizando una metodología eminentemente artística donde se legitime y valide que el

conocimiento deriva de la experiencia, y el arte es una forma genuina y democrática para construirlo, ejercerlo y compartirlo (Ramallo y Porta, 2020).

El arte, puesto en el centro de las metodologías de investigación y proyectos de educación, podría dar paso a una revolución política-ética-estética en las formas en que nos miramos y miramos a lxs otrxs, en que construimos habitus de ser y estar a través de rituales macro y micro sociales. Sabemos que esa revoluta siempre será sesgada y fagocitada por la cultura capitalista, aquella que compra, vende, ultraja y se apodera de lxs cuerpxs, el inconsciente, las identidades, las minorías y las manifestaciones culturales. Los procesos de opresión colonial-capitalístico actúan en la captura de la fuerza vital, reduciendo la subjetividad a la experiencia como sujetx, neutralizando así las fuerzas externas que hacen posible esta operación en beneficio de unx individux con identidad. Este régimen en el proceso de subjetivación funciona por repetición y cierre de las posibilidades de creación de mundos vitales emergentes (Preciado en Rolnik, 2019). Por esto, no basta con resistir macro-políticamente, sino que urge obrar para reapropiarse de la fuerza de creación y cooperación que nos permita recuperar el deseo, como una política de re-configuración de las subjetividades (Rolnik, 2009). La fuerza para el pensamiento social y una nueva imaginación política necesita desactivar el trabajo cognitivo precario, producto del semiocapitalismo, en favor de una configuración de auto-percepción y auto-conciencia desde la recuperación de lo sensible y lo social. Consiste en una emergencia consciente y organizada orientada a que lx cuerpx históricamente reprimidx se subleve (Berardi, 2014). Esta sublevación no significa el derrocamiento político de la realidad presente; sino micropolíticas capaces de desactivar los dispositivos de normalización que construyen identidades, potenciando el levantamiento de unx cuerpx colectivo que estuvo replegadx, comprimidx, auto-excluidx, en la re-composición de unx cuerpx físico, social, afectivo y erótico. Estoy convencida que estos movimientos aunque sean moleculares, alcanzarán para contagiar y expandir la fuerza necesaria e inminente de la creación.

El trabajo artístico abre un espacio liminal en que una comunidad puede participar de un discurso crítico que les permita desafiarse a sí misma para comprender y superar la opresión cultural a la que es sometida (Lancy en

Finley, 2015). El arte proporciona una flexibilidad que conecta las distancias entre el yo y el nosotrxs, actuando como un espejo. En su propia naturaleza auto-expresiva, revela aspectos personales, poniéndolos en relación a cómo nos sentimos, miramos y actuamos, conduciendo a una profundización del estudio de unx mismx en relación con el mundo (Hernández-Hernández, 2008). En las sociedades capitalistas, donde prevalece la falta de compromiso y estabilidad, resulta radical reflexionar acerca de cómo educar la sensibilidad para con lxs demás en un intento desesperado por contrarrestar la fragilidad de los vínculos humanxs (Sennett en Kaplan y Arevalos, 2021). La socialidad, entendida no como acción conjunta sino como conciencia mutua, hace referencia a una experiencia sensible central de acción recíproca de lxs sujetxs, en el que mirar(se) causa una reciprocidad que construye un puente hacia el reconocimiento mutuo.

La performatividad de la disciplina artística deviene en una pedagogía sensible y afectiva, contribuyendo a un pluralismo epistemológico y político que irrumpe las formas de construir conocimientos y representar el mundo desde prácticas sostenidas en la participación para la re-creación cultural dentro y fuera de las aulas. Hacer con y desde el arte lo personal social y lo privado público, significa asumir una posición activista que quiebra la conciencia convencional y rutinaria en pos de encarnar una guerrilla semiótica en la que lxs sujetxs eligen sus propios códigos de lectura (Eco en Finley, 2015), teniendo por objeto la transformación de las instituciones a través del uso de sus propias estructuras de formalización.

A continuación, presento tres experiencias llevadas a cabo en contextos tanto de educación formal como informal, protagonizadas por diversos grupos, donde las dos últimas fueron gestionadas mediante el agenciamiento con instituciones y recursos provenientes del estado. Sostengo la convicción en la urgencia, no solo en que las políticas públicas deben responder a las necesidades y deseos culturales de la comunidad, sino también en el obstinamiento por activar un gesto que colabore “desde dentro” a irrumpir y trastocar estructuras cimentadas y comportamientos anquilosos que fragmentan los lazos posibles entre instituciones y manifestaciones artísticas, educaciones y artes, vidas e investigaciones.

Experiencias híbridas en los intersticios del arte, la educación y la investigación

Instalación performática Seres de un día

Escuela Secundaria N°69 del Barrio Las Heras de Mar del Plata

Este proyecto artístico se llevó a cabo en la Escuela de Educación Secundaria número sesenta y nueve (EES N°69), ubicada en la calle Eduardo Peralta Ramos 2730, Barrio Las Heras de la ciudad de Mar del Plata. Este trabajo se relaciona intrínsecamente con mi desempeño como docente en la misma en la materia de Educación Artística: Producción y Análisis de la imagen (PAI).

En el mes de abril del año 2018, ingresé a la escuela como docente de artística en cuarto año. Nuestros encuentros se desarrollaban los días lunes de 7.30 a 9.40 hs y los días martes de 10.30 a 12.30hs. La escuela comparte edificio con la primaria setenta y cuatro (EP 74) donde también fui, durante seis años, docente de plástica en quinto grado del turno tarde. Habitar ambos turnos y niveles, me permitió ese entonces, generar un vínculo especial con lxs estudiantes, sus familias y el barrio. Ambos grupos se conjugaron para llevar a cabo la realización de la Semana de la Artes, a partir de una intervención artística en la que participó toda la comunidad educativa, incluida la murga del barrio de la que muchxs jóvenes y niñxs forman parte. Los trabajos propuestos, siempre fueron y son enmarcados en la idea de proyecto, entramando recursivamente palabras e imágenes y sirviendo como sostén e impulso creativo de otras.

Los proyectos realizados con lxs estudiantes durante ese año significaron movimientos performáticos que desestabilizaron los modos pedagógicos inscriptos en la cotidianeidad escolar, afectándonos como protagonistas de la acción educativa (flores, 2018). Comenzamos abordando el concepto y la creación de un autorretrato, llevado a cabo en primer lugar desde la narrativa personal escrita, y luego a partir de diversos dibujos, collages y materialidades, que más tarde se transformaron en una instalación colectiva. Continuamos con la performance-instalación que titulamos La Propia Cueva, recuperando y habitando un espacio de la escuela en el que invitamos a toda la comunidad a

participar. Estas producciones otorgaron la posibilidad de gestar una comunidad sostenida en el deseo de "hacer", potenciando la creación de relatos desde el arte como una oportunidad para des-aprender las experiencias vividas. Hacia mediados del ciclo lectivo, llevamos a cabo una instalación y puesta en escena a partir de la lectura de la obra de teatro *Seres de un día*, tratándose de una adaptación de la novela *Frankenstein* de Mary Shelley, realizada por el dramaturgo y director de teatro Marcelo Marán, en la Asociación de Fomento del barrio que se encuentra frente a la escuela y de la cual teníamos la llave. Esta experiencia, poderosa para todxs, significó sobre todo, encontrarnos y reconocernos más allá del tiempo y los días estipulados para la asignatura. Los sábados y feriados, fueron los momentos propicios para llevar a cabo el desafío de crear y preparar el espacio que ahora sentíamos nuestro y ya no deseábamos abandonar, incluso luego de ese caluroso 29 de diciembre, en que abrimos las puertas de la instalación al público. Esto nos permitió no solo traspasar las fronteras de la escuela sino también de los roles impuestos, moviéndonos en el borde de lo posible y experimentando otras posiciones desde las historias que deseamos des-marcar (Ramallo y Porta, 2020).

Sin dudas, concebir la práctica artística como gesto micro-político colabora con desestabilizar las formas de subjetivación impuestas por las lógicas dominantes (Rolnik, 2019). A su vez, permite reflexionar en torno a la urgencia de impulsar sensibilidades éticas-estéticas en la educación como la emergencia de nuevas formas de subjetividad, relaciones y resistencia política. Entramar las necesidades materiales y simbólicas con el deseo de vida (Grinberg, 2020) sirve como pulsión vital para des-marcar las subjetividades configuradas desde las historias y territorios a través de la concreción de proyectos que otorguen sentido tanto a docentes como estudiantes, siendo capaces de transformar las relaciones sociales, haciendo de la escuela secundaria un territorio más amable en la que todos lxs cuerpxs importen y todas las formas de amar colaboren (Porta, Ramallo y Boxer, 2019).

**INSTALACIÓN
SERES DE UNDIJA**
de MARCELO MARÁN

PROYECTO ARTÍSTICO DE EXTENSIÓN REALIZADO POR
ESTUDIANTES DE LA EES 69 BARRIO LAS HERAS

INAUGURACIÓN VIERNES 28/12 | 16hs
SALÓN COMUNITARIO | HEGUILOR 2752

DANIELA MENDOZA LUDMILA MORA CAMILA RIQUELME
BRISA ROMANO LUCAS SIGUEN FABRICIO TRANIER

COLABORADORES: TOMÁS BRAMAJO JUDITH CALIBAR BIANCO COROSITO DANIEL ORTIZ
MATÍAS ROMANO GABRIEL ROMANO MELANI VALDERRAMA

MÚSICA ORIGINAL: ANGIETEVEZ

COORDINACIÓN: MAGD MONROE HECTOR MARTARENA



Jornadas Disidencias Híbridas - artes/educaciones/investigaciones cuir

En el año 2022, algunxs compañerxs y docentes del Departamento de Educación dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, llevamos a cabo en el Teatro Auditorium, dependiente del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, nuestras primeras Jornadas de Pedagogías Cuir. Las mismas, tenían como finalidad visibilizar formas disidentes de construir conocimientos desde una perspectiva cuir. En el año 2023, algunxs de nosotrxs continuamos con la creación de estas Jornadas pero desde otra forma de gestión y coordinación. El equipo organizador pasó a estar constituido por la Colectiva Artística Disidente Ambientes Híbridos (AH) en la que me desempeño como coordinadora desde el año 2020, el Equipo de Género y Disidencias de la Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia (EGDEC), recién constituido, lo que significó un movimiento importante en las instituciones de formación artísticas de nivel superior no universitario y el Teatro Auditorium, sumándose la colaboración del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata y Chusma! Caravana arte-afectiva-bonaerense, un programa de trabajo territorial ocupado en dar lugar a las manifestaciones artísticas de los colectivos travestis-trans del territorio bonaerense, dependiente también del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires. Durante ese año, este movimiento cultural en la ciudad tomó el nombre de Jornadas Disidencias Híbridas artes/educaciones/investigaciones cuir, armando en este momento su segunda edición para septiembre del corriente año, siendo parte de la gestión el Laboratorio de bio-narrativas, artes y educaciones (descomposiciones.lab.) perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata del que formó parte desde diciembre del año pasado.

Estas Jornadas, buscan gestar movimientos que enreden todas nuestras disidencias: las sexo-genéricas y de clase, las que se fugan de las normas hegemónicas corporales, funcionales, de edad, de alimentación, entre otras. Nos urge acuerparnos en los horizontes de deseo, afectividad y creatividad como una forma de resistencia ante los embates del sistema capitalista/cis-hetero-patriarcal/neoliberal/extractivista/especista, hibridando las experiencias,

disciplinas y construcción de conocimientos desde una perspectiva cuir, crip y disca. Este encuentro está diseñado y organizado para experimentarse en tres días completos, en las diversas salas y diferentes espacios del teatro de forma simultánea a partir de múltiples propuestas que incluyen conversatorios, performances, perfo-ponencias, espectáculos, laboratorios, presentaciones de libros y talleres a cargo de personas que desempeñan producciones culturales tanto en las instituciones como fuera de ellas, con el objetivo de promover un ambiente para conversar, debatir e interpelar los modos hegemónicos de producción y circulación del conocimiento. Nuestra intención, radica en desplazarnos de la singularidad de su enunciación, como único modo válido de conocer, sustentada en la objetividad y neutralidad, hacia el entramado de las afectaciones de las experiencias cotidianas, las auto-bio-grafías, las teorías y las disciplinas. En esta línea, bajo mi coordinación, La Colectiva (AH) presentó la performance-investigación *El juicio*, con más de 15 artistas en escena reunidxs de forma independiente y llevando a cabo un proceso creativo desde la improvisación y el encuentro in situ ese mismo día.

Deseamos des-marcarnos de la violencia onto-epistémica que históricamente centralizó la normalidad blanca/cis-hetero-sexual como forma legítima de ser y estar en el mundo, a partir del estallido de investigaciones, activismos, artivismos y manifestaciones artísticas producidas en y desde los márgenes de la Academia, la escuela y las instituciones de arte. Sin embargo, aceptamos y empoderamos nuestras contradicciones, asumiendo que muchxs somos parte también de estos ambientes, por lo que la propuesta de las Jornadas radica en la mezcla, sin temerle al mandato de la coherencia. Nos convoca y ocupa, dar lugar a gestos sensibles que colaboren a difuminar las fronteras entre categorías y géneros, teorías y prácticas, educaciones e investigaciones, artes y vidas, desde todas las manifestaciones estéticas y políticas que nos inviten a experimentar nuestrxs cuerpxs y fuentes creativas desde la desobediencia. A más de cuarenta años “del retorno a la democracia”, seguimos contraponiéndonos: a la censura de nuestrxs cuerpxs, al silencio y borramiento de miles de voces disidentes; al no reconocimiento de investigaciones, expresiones artísticas y testimonios que construyen nuestra historicidad; y a la autoridad sexista en la avanzada del facismo mundial y local.

Nos urge recuperar y crear cruces entre investigadorxs, académicxs, artistas y activistas disidentes, implicadxs en la urgencia radical de impulsar conocimientos sensibles y afectivos, transgrediendo las formas dominantes de conocer en pos de ambientes donde podamos ser lejos de los binarismos y las fronteras, desde el Sur, a favor de la vida siempre y en todas sus (des)formas.





Primer no simposio: La Mar está en gesta ¿cómo experimentar un museo?

Este encuentro se llevó a cabo los días 14, 15 y 16 de junio de 2024 en el Museo MAR de la ciudad de Mar del Plata. Luego de muchos intercambios entre quienes organizamos y gestionamos la curaduría de las propuestas que se presentarían, decidimos denominarlo como un no-simposio, en la búsqueda de correr los límites de las formas hegemónicas y sacralizadas de concebir las muestras y actividades que se pueden desarrollar dentro de un Museo de Arte Contemporáneo. La inquietud de esta red de organizadoras, compuesta por Kekená Corvalán, Valeria Semilla, Karina Ruiz, Soledad Ros Puga, Andrea Brunotti, Julieta Basso, Kika García Lorente y quien escribe, todas mujeres, artistas, docentes e investigadoras feministas, mezcladas desde diversos territorios de la Provincia, radica en poner en disputa el sentido de este Museo a diez años de su apertura, preguntarnos: ¿Qué significa un museo? ¿Quiénes lo habitan? ¿Cuáles son las experiencias que lo constituyen? ¿Hacia dónde mira? ¿Qué prácticas emergen en su recorrido? ¿Cómo se vincula con las necesidades y deseos de los artistas? ¿Es un territorio que recibe a los artistas bonaerenses de los bordes? ¿Es el museo un ambiente educativo? ¿Cuáles son las prácticas artístico-pedagógicas que deseamos y urgen impulsar? ¿Constituye un refugio en este contexto donde todos nuestros derechos peligran? ¿Debe seguir llamándose museo?

Resulta innegable que la idea de futuro se ha tornado difusa, imprevisible e inimaginable. En un contexto en el que las incertidumbres desbordan y devoran, sostenemos que entre lo indecible y la creación de un mundo que no existía está la política cultural, la comunidad, las prácticas artísticas, educativas y de investigación, atravesadas por memorias, archivos, registros, instrumentos o dispositivos. Entonces, ¿podemos desde nuestras acciones, no sólo imaginar sino también explorar, proponer, co-construir; en definitiva: trabajar en y experimentar un futuro posible? ¿cómo nos interpela la crisis del presente y, a la vez, cómo desafía nuestra comprensión histórica?

En este sentido, El primer no simposio, La Mar está en gesta ¿cómo experimentar un museo? convocó a directorxs de museos, artistas y artistas-docentes, colectivos de arte, residencias de artistas, investigadorxs, educadorxs,

estudiantxs de arte, proyectos artísticos en organizaciones barriales y público en general, a re-pensarnos en un ecosistema del arte ampliado, proponiendo un espacio de encuentro y reflexión situada, a 10 años de la creación del Museo MAR. Museo que nace con una categoría impropia a sus funciones, y por esa misma razón nos otorga una labilidad particular al momento de impulsar interrogantes: ¿Qué significa legitimar? ¿Cuál es mi identidad? ¿Cómo se lee un museo en clave descolonial, sobre todo ante la profundización de la crisis actual y avance del anarco pre-capitalismo? ¿Cómo ser recibidx y abrazadx por los ambientes que conforman un museo?

Desde las orillas de Mar del Plata, gestamos un encuentro mediante otras formas de participación y creaciones colectivas teóricas-artísticas-pedagógicas que colaboren a pensar entre todxs ¿cuál es el sentido de un museo? Esto, tiene como fin, producir material epistemológico y metodológico tendiente a fortalecer las vitalidades culturales bonaerenses, sostenidas en cada una de las intensidades y experiencias territoriales, activando así, el ejercicio soberano del deseo desde y con las comunidades donde emergen sueños, preguntas y necesidades reales.

En relación a los tres ejes propuestos para este encuentro: medio ambiente-memorias, identidades-comunidades y salud cultural, las actividades llevadas a cabo se organizaron a partir de propuestas de talleres, proyecciones de audiovisuales, performances, rondas de conversación, laboratorios de escucha, espectáculos de música, actividades diseñadas por el Equipo de Educación del Museo, recorridos inmersivos, entre otras, realizadas por diversxs artistas, educadorxs e investigadorxs de diversos campos disciplinares y contextos.







¿Puede haber experiencia sin cuerpo/x presente? Del dato como verbo y otras especies

Una pista o certeza que pueden arrojar los movimientos en esta condición híbrida, es que las orillas y los muros de las instituciones son afectadas a través de las punzantes provocaciones que trastocan y enredan la normalidad impuesta de un saber absoluto. Nadie sale de una experiencia de estas características, sin sentirse, al menos, conmovidx. En este con-texto inapropiado y caótico al que asistimos en la actualidad, las manifestaciones performativas impulsadas desde intencionalidades artístico-pedagógicas, pretenden ser un gesto vital de resistencia sensible, un grito irreverente de desterritorialización del sistema capitalista-moderno-colonial, que impone mediante su poder discursivo las formas que debe adquirir unx cuerpx para ocupar las instituciones, el espacio público e incluso, su propia existencia. Incomodar la normalización, inscribiéndonos en la lucha colectiva que dejan vacíos: las violencias patriarcales, el desamparo de lxs artistas, el hambre de lxs pibes, la urgencia de la naturaleza y todas las vidas que la constituyen, implica transformar la palabra en cre-acción. Es la humilde pero poderosa travesía de colocar preguntas donde antes no las había y desnudar así la performatividad de la vida, donde se entreteje la política que nos gobierna y el deseo impetuoso de habitar otros pisos, como posibilidad para la emergencia de gentes nunca antes pensada (Mesquita y Ramallo, 2020).

El arte, se convierte así, en una fuente privilegiada para impulsar la fuerza creadora y revitalizar su función ética de dar cuerpx a las enunciaciones de la

vida (Rolnik, 2019). Permite habitar las emociones a flor de piel, dando cuenta que la experiencia humana, singular y colectiva, es de una significativa intensidad, desde la cual narrar y re-crear las sensaciones del mundo (Kaplan y Arevalos, 2021). Para esto, resulta imprescindible dejarse conmover por *lx otrx*, posibilitando una apertura ontológica hacia la construcción de un *nosotrxs* que permita establecer lazos a través de la recuperación de una mirada sensible. Un *nosotrxs* basado inevitablemente en la interdependencia, el reconocimiento y la co-implicación, porque solo de esta forma será posible interrumpir el sentido del mundo (Barranco, 2018). Efectivamente, recomponer las potencias creativas personales y comunitarias implica una tarea micro-política enorme, sin embargo, confío profundamente en la educación y la potencia del desarrollo de una mirada sensible que ya no se deje guiar por la razón de abstracción, distanciamiento y exteriorización, sino que pueda encarnarse desde una perspectiva colectiva-individual para repensarla en términos de lo común y lo singular. Se trata entonces, de fuegos que se encienden cuando compartimos la carga eléctrica de lo erótico, alcanzando nuestra más profunda fuente creativa. Fuegos de palabras que permitan consumir los signos hasta las cenizas (Derrida en Miroslava Salcido, 2018), y la línea que separa el exterior del interior, dando lugar a un diálogo genuino entre yo y *lx otrx*. El dato se convierte en verbo y la experiencia se hace carne en el escenario frío de las instituciones y las calles, pero sobre todo en las creaciones, las redes de afecto y las narrativas compartidas que posibilitan no solo una postura “despretensiosa” de interpretar desde una razón teórica superior (Mesquita y Ramallo, 2020), sino propias auto-reflexiones en cuanto a quién soy y quiénes podemos ser. En esta multiplicidad de significados e impulsos vitales, pretendo desobedecer, e invitar y convidar a quienes deseen experimentar, apartarse de la sentencia, pasividad y univocidad del hacer-ser educativo, en pos de alojarnos en una epistemología sensible de y para la vida asumiendo que lo personal es político y pedagógico. Las artes, otorgan un lugar de enunciación capaz de re-escribir las historias de nuestras vidas y potenciar el goce de utopías concretas como acceso a nuevas temporalidades que pueden y deben ser (Muñoz, 2020). Tal vez, su tarea sea reivindicar el derecho de ciertas existencias, brindándonos un brillo particular que legitime cualquier modo de ser bajo tal o cual forma,

venciendo así, la duda, el escepticismo o la denegación que les discute e impide su derecho de existir (Lapoujade, 2018).

Reflexiones irreverentes acerca del arte y las corporeidades (Sebastian)

El texto que presenta Magui Monroe evidencia algunas de las tensiones que atraviesan lxs artistas al habitar espacios de lucha y transformación y no tener más opción que comprender los contextos binarios de las corporeidades ampliadas para entrar en diálogo con ellos. Cada una de las experiencias que presenta están pensadas desde lo racional para operar en lo racional. Se trata de obras realizadas con gente para que otras gentes sean afectadas. Para que esas experiencias artísticas funcionen fue necesario que las mismas sean efectivas, lo que a su vez, requirió de estudio, discusiones, pruebas, análisis y reanálisis de las propuestas y eso es lo que marca la diferencia entre una obra de arte y un evento agradable y entretenido. Sin embargo, los años de estudios y ejercitaciones no son solo cuestiones técnicas, sino que también tienen que ver con reconocer ciertos registros autobiográficos para ser unx en la obra, o planteado desde nuestra perspectiva, para que la obra represente nuestra motricidad, es decir, aquello que percibimos de nuestras corporeidades (incluso las expandidas).

Allí es donde acaecen los eventos que nos interesan, esas breves y no conscientes estadías pasajeras por las corporeidades expandidas. El artista es esa persona que se prepara para facilitar esos pasajes de un universo a otro, no siempre pensándolo con estas nominaciones que aquí presentamos; sin embargo, aparecen constantes esfuerzos de traducción de lo que pasa en las corporeidades expandidas (lo importante) a las corporeidades ampliadas (lo cotidiano), porque aquí es donde se puede luchar colectivamente por un mundo mejor.

Ser docente o investigador (lo que en mi caso es lo mismo), es acercarnos a esta concepción de artista que bucea en diferentes registros de sensibilidad para encontrar palabras, gestos, experiencias que afecten “la realidad” en un intento de transformarla. Lo estético juega aquí un papel tan importante como lo lúdico, son esos “portales” que nos facilitan el pasaje de un universo a otro.

Es importante hacer una distinción en este momento, porque una cosa es que el docente se halle en esta búsqueda constante de transformar la realidad enseñando y se valga de su sensibilidad estética o lúdica para facilitar o potenciar las cosas y otra es dedicarse al arte como forma de educar. El artista educa como un maestrx pero sin tener a sus alumnxs cooptadx y solo influyendo a quienes se acercan a sus obras. Maestrxs y artistas son educadorxs que actúan en diferentes tiempos y espacios y lo hacen con diferentes intensidades. Cada clase no puede ser una obra de arte porque se dan clases nuevas todos los días, lo que lo hace inviable; sin embargo, cada clase puede intentar constituir una experiencia estética.

Recuerdo la respuesta de Jean Piaget al preguntársele ¿cuál es el espacio del psicólogo en la escuela? y él contestó que no tenía espacio porque el maestro es el psicólogo cotidiano que pone en práctica lo que construye teóricamente el psicólogo (Piaget y Bringuier, 1977). En cierta medida creo que hay una relación similar entre el docente y el artista. El docente se beneficia enormemente de desarrollar una sensibilidad estética lo suficientemente amplia como para disfrutar de las expresiones artísticas, no solamente por lo que implican para su regocijo sino como forma de continuar educándose como transformador de la realidad.

Los intentos de estrechar vínculos entre la enseñanza y la escolarización que realiza Magui Monroe puede erigirse como un faro de referencia, pero tengamos claro que no es la única en hacerlo, somos muchos y en diferentes espacios como recreos, distintas materias, proyectos extracurriculares, salidas educativas, etc.

El objetivo de escribir este capítulo es visibilizar los estrechos lazos existentes entre el arte, la enseñanza, lo estético y las corporeidades. ¿Qué espacio le conferimos a lo estético (y lo lúdico) en nuestra propia educación? y ¿Qué espacio ocupa en las experiencias que planteamos al enseñar?

Pensarnos como cuerpos es limitarnos a vivir en un universo que poco espacio le da a lo importante. Pensarnos como corporeidades que habitamos universos expandidos es una forma de ampliar las posibilidades al infinito (o a lo que nuestras palabras y sensibilidades nos permitan llegar).

¿Cuándo fue la última vez que fuimos a un museo, a una obra de teatro o que leímos un libro u otra cosa que nos afecte estéticamente? ¿Entendemos a estas actividades como parte de nuestra formación docente? ¿Es más importante hacer un curso de neurociencias vinculadas a la educación que compartir una experiencia artística con nuestrxs colegas?

Ejercicio conmigo mismo

A lo largo de la escritura de este libro fui viviendo una vida en paralelo, lo que algunas personas dirían “la vida cotidiana” en la que estudiaba, trabajaba, me juntaba a comer con amigos y demás situaciones poco relevantes como para detallar. Sin embargo, este libro estaba siempre presente y descubrí, sobre el final de la escritura del mismo, que en distintos momentos de mi vida cotidiana sucedían cosas que me impulsaban a registrar algunas reflexiones que parecían no estar vinculadas a lo que estaba viviendo, sino más bien, interpreto, a cuestiones del libro que me quedaban resonando y se manifestaban en momentos y lugares en los que parecían no tener nada que ver.

En este ejercicio final transcribo esas reflexiones que surgieron entre la vida y este libro con el afán de comprender las múltiples capas en las que las corporeidades expandidas se manifiestan a partir de un puñado de palabras, que surgen en diferentes tiempos y espacios pero que son siempre las mismas en todos lados.

La alfabetización⁵¹

Alfabetización es una exégesis que “puede” posibilitar una construcción singular aunque limitada por las posibilidades que el propio alfabeto posee.

Exploración progresiva del alfabeto “científico / académico” desde el profesorado hasta el doctorado. A partir de la experiencia doctoral, comenzó a ser evidente que el alfabeto no me permite expresar lo que veo, pienso, me pasa, lo que me lleva a explorar posibles alfabetos otros (que los voy aprendiendo / creando de maneras casi intuitivas) y digo “casi” porque estoy condicionado por los alfabetos que ya me habitan.

Además de la intuición es necesaria la irreverencia con respecto a los autores y las teorías canónicas. Esto implica jugar entre los límites de la originalidad y el descrédito.

⁵¹ Esta nota la tomé al escuchar a una tesista postdoctoral hablando con su directora, e inmediatamente, mientras hacía que les seguía la conversación escribí lo siguiente.

Mis esfuerzos actuales se encuentran afectados por errar en mis clases y en los proyectos de investigación y escritura.

¿Cómo siento el cuerpo?⁵²

“¿Cómo siento el cuerpo?” Esta frase implica depositar en lo visible y tangible (el cuerpo), cosas que no me animo a decir como corporeidad.

¿Será inseguridad / falta de confianza en mí (como ser)?

El cuerpo es lo débil o lo fuerte que me sostiene, pero no soy yo.

El lenguaje⁵³

El razonamiento sirve para escribir este texto y que pueda ser comprendido por quien lo lea. Por lo tanto, la comunicación “empobrece” la experiencia.

Si hay que explicar un chiste, deja de ser gracioso. De ahí que la poesía resulte compleja y poco atractiva (seductora) para mucha gente (por momentos esa gente soy yo mismo). También allí reside la importancia de la interpretación (y del erotismo).

¡Sin error no hay posibilidad de belleza!

Los errores en la interpretación generan confusiones, incompletudes, puntos de vista.

La perfección es abyecta porque es inhumana y excluye. Si no es necesaria mi interpretación, no soy necesario yo.

El error me convoca, me habilita a ser.

El cuerpo busca una perfección a la que no llega (tiende a la abyección).

La corporeidad es profunda e incomprensible (tiende a la belleza).

Es urgente que la educación (tecnología primigenia) genere espacios para las corporeidades.

52 Me encontraba en unas jornadas académicas escuchando a una persona que disertaba sobre el arte y la performatividad y noté que repitió varias veces esa frase, por lo que la anoté compulsivamente y escribí lo siguiente mientras la continuaba escuchando.

53 Frustrado por gastar palabras incesantemente para explicar a qué me refiero con las corporeidades expandidas y notar lo ineficiente que soy, escribí lo siguiente mientras esperaba a dos amigas (Luz Smith y Sol Bella, quienes escribieron conmigo otro de los ejercicios de este libro) que se habían retrasado al encuentro en el que planificaríamos nuestro siguiente proyecto.

¿Qué es la corporeidad?⁵⁴

La corporeidad es la dimensión atemporal, contextualizada (o descontextualizada) e inconsciente de nosotros mismos.

Es esa dimensión ajena a la coyuntura binaria (corporeidades ampliadas y escindidas), pero no nos constituye de manera mucho más estable y vital que lo coyuntural.

Afecta a la coyuntura y a las decisiones que tomamos en la vida "real" pero no se relaciona explícitamente. De ahí la importancia de tomar conciencia de que esta dimensión existe y se puede ejercitar / sensibilizar / fluir entre estas dimensiones. Especialmente en educación (e investigación) porque allí es fundamental.

La corporeidad es lo que somos despojados de la coyuntura y la inmediatez.

Hay una lucha (tensión) entre lo "real" y la corporeidad que es necesaria para la vida en comunidad (de ahí la lucha política) pero que nos desequilibra por lo despajeo de las fuerzas contendientes. Las redes sociales, el marketing (el capitalismo) nos empobrece la capacidad de habitar las corporeidades expandidas. Lo que denuncia "Bifo" Berardi en "El tercer inconsciente" y Byung Chul Han en "Crisis de la narrativa", que se manifiesta en patologías de salud mental (vacío existencial, ansiedad, depresión, ataques de pánico, etc.).

La clasificación de corporeidades escindidas, ampliadas y expandidas es una forma de entender la vida en términos de corporeidades, aún al intentar circunscribirnos a algo tan pequeño que nos permita abstraernos de la corporeidad / abstraernos de nosotros mismos y pensar solo en un *tejido* o en una cosa. Sin embargo, desde los nuevos materialismos (Bennet, Barad, etc.) ni siquiera esos reduccionismos quedan escindidos de nuestras corporeidades.

54 Ante la pregunta de María Marta Yedaide: -"Entonces ¿qué entendés por corporeidad?" y notar lo extenso de mi respuesta me quedé pensando y cuando llegué a mi casa esboqué esta respuesta. Lo interesante es que la pregunta me la hizo después de concurrir a la marcha y paro general del 24 de enero del 2024 en contra de las políticas de ajuste del gobierno, mientras esperábamos a una amiga suya para ir a la playa. El contexto de manifestación multitudinaria, espera y cercanía a la playa generó esta pregunta.

Control racional⁵⁵

Las tres formas de caracterizar la corporeidad son caprichosas. Quizás lo importante (o lo que me motiva a escribirlo así) es llegar a comprender que el control racional es uno de los enemigos más poderosos que la corporeidad expandida tiene, es decir, que todos tenemos. Toda regla innecesaria, toda demostración de poder tiene efectos negativos en nuestra sensibilidad.

La frase: “Es el sistema, no podemos hacer nada” es terrible.

La vida es un estado de la materia⁵⁶

La vida es un estado de la materia, del mismo modo que el agua puede estar en estado líquido, estado gaseoso o estado sólido (como el agua cualquier otra sustancia), la materia puede constituirse en un momento en una piedra o en algo que (ruidos de viento que impiden que se escuche el audio) ...pero es solo un periodo si se dan las condiciones de temperatura y de presión hay vida, hay atmósfera, etc. sólo en esas condiciones. Pasa el tiempo, las condiciones van cambiando, la vida esa desaparece y pasa a ser tierra y después pasa a ser otra cosa.

⁵⁵ Durante una reunión plenaria en una institución educativa comencé a hablar con la secretaria y me dijo la frase: “Es el sistema, no podemos hacer nada”, me indigné y escribí lo siguiente.

⁵⁶ Salí de mi clase de “Educación Física Escolar” en el profesorado de educación primaria del instituto 19 urgido por decir algo que lo tuve varias horas en estado de ebullición sin pronunciarlo y como no tenía dónde escribirlo me envié el siguiente audio de whatsapp.

Últimos suspiros

Por lo que a mí toca, batallo cada día por no ser indigna de las ancianas de mi pueblo que siguen enseñándome ética. Puede parecer que no escribo sobre ellas en este ensayo, pero les aseguro que ellas hablan en cada palabra que ustedes leen. (Richardson y St Pierre, 2019, p. 71)

La corporeidad ya no puede seguir pensándose solo como una forma refinada de decir corporalidad, o por lo menos, no puede serlo en ámbitos en los que este concepto cambia la perspectiva de lo que se está realizando.

Por ahora, concibo a las corporeidades como tres posibles universos que habitamos y nos habitan alternadamente todo el tiempo.

Corporeidad nula: aquella dimensión en la que no es relevante nada por fuera de lo corporal (biológico). Por ejemplo: el médico que, estando en una guardia, recibe un paciente inconsciente y no le importa otra cosa que hacer que ese cuerpo vuelva a funcionar correctamente.

Corporeidad ampliada: implica a todo el abanico de concepciones binarias de cuerpo y mente, en el que bajo un control racional intentamos comprender lo que hacemos y sus posibles consecuencias. Un ejemplo podría ser comenzar a alimentarse más saludablemente para sentirse mejor, desde lo físico y desde lo espiritual.

Corporeidad expandida: otro universo que por momentos habitamos (o nos habita) que es colectivo, no lineal, irracional e inconsciente pero que posee una potencia tal que puede transformarnos y afectarnos al habitar las corporeidades ampliadas. Como cuando una persona va a su trabajo y está pensando en lo que debe hacer y por alguna razón, se encuentra con un otro que nos enamora y hace que la vida cambie de sentido.

Tan simple y tan complejo como eso. No se trata de algo fácil de entender porque utilizamos una palabra que hace referencia al cuerpo y es muy similar a otras (cuerpo, corporeidad, corporalidad, corpósfera, corporal, corpóreo, etc.). Sin embargo, en el mundo educativo y, por lo tanto, desde este enfoque, en el de algunas formas de ha(s)er investigación, cambia mucho y sus consecuencias son trascendentes.

Las experiencias lúdicas y estéticas poseen una potencia intrínseca que facilitan el pasaje de una corporeidad a otra, especialmente entre las ampliadas y las expandidas, lo que resulta de interés en lo educativo. Desarrollar cierta amplitud de sensibilidad puede tornarse en un objetivo cada vez más relevante desde estas formas de vivir y de ahí que luchar contra el control racional (y burocrático) sea necesario para acercarse al universo de las corporeidades expandidas.

A lo largo del libro, contextualizamos estos conceptos y las formas en que nos atraviesan y habitan.

Cada ejercicio realizado con colegas y amigos posibilitaron repensar las corporeidades desde enfoques diversos con la expectativa de que con cada discusión y con cada registro de escritura se ampliaran las posibilidades de comprender a las corporeidades más claramente, no solo para quien está leyendo, sino también para nosotros mismos.

Este libro espera abrir espacios de discusión en ambientes en los que antes no se pensaban estas cuestiones, pero no pretende desde ningún punto de vista definir las formas correctas de abordar estos conceptos. Parece ser más un punto intermedio que un lugar de llegada; sin embargo, espero que esta posta intermedia resulte lo suficientemente seductora como para que quienes se interesan por la educación o la investigación decidan incluirla en sus planes de viaje.

Referencias bibliográficas

- AA. VV (2016). *Encuesta del clima escolar dirigida a jóvenes LGBT*. 100% Diversidad y derechos y CTERA.
- Adiechi, N. (2009). Los peligros de la Historia única (TED Talks) [https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=es]
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En L. Althusser (Ed.), *La filosofía como alma de la revolución* (pp. 102-144). México, D. F.: Siglo XXI.
- Ahmed, S. (2019). Sonríe. En *Revista Heterotopías del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH*. Volumen 3, N° 5. ISSN: 2618-2726. Traducción de Dr. Beto Canseco y Lic. César Tisocco.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra Editora.
- Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social. Bs. As. Editorial Lumen.
- Ariza, L. (2018). Más acá o más allá de la diferencia sexual. Para una epistemología feminista alternativa a través de Elizabeth Grosz y Myra Hird. *Revista Descentrada* N°2 (Vol. 2), eo48. Pp. 1-18.
- Ayciriet, F., Migliorata, P., y Minuchin, J. (2022). Corporeidades, digitalidad y narrativas visuales sobre la formación docente en pandemia. *Revista de Educación*, (25.2), 131-145.
- Barad, K. (2003a). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. (Traducido por Javiera Moncada, Colectivo Pliegue)
- Barad, K. (2003b). "Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter", *Signs*, vol. 28, núm. 3, Gender and Science: New Issues (Spring 2003): 801-831
- Barad, K. (2017). Troubling time/s and ecologies of nothingness: re-turning, remembering, and facing the incalculable. En *New Formations*, N°92. <https://doi.org/10.3898/NEWF:92.05.2017> (Traducido por Carolina Moreira, Colectivo Pliegue)
- Barad, K. (2023). *Tocando el extrañx interior*. Bs. As. Cactus.
- Barranco, A. (2018). Ante el dolor de los demás: una relectura de Susan Sontag. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales. El genio maligno*. (n°22) 35-41. Recuperado de: <https://elgeniomaligno.eu/ante-el-dolor-de-los-demas-una-relectura-de-susan-sontag/>
- Beaunae, C. Chiu-Hui, W. y Koro-Ljungberg, M. (2011). Exploring Performativity and Resistance in Qualitative Research Interviews: A Play in Four Acts. En *Qualitative Inquiry* 17(5):412-421
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires. Katz.
- Berman, M. (1992). *Cuerpo y espíritu. La historia oculta de occidente*. Cuatro Vientos.
- Berardi, F. (2014). *La sublevación*. Hekht Libros.

- Bochner, A; Adams, T. y Ellis, C. (2019). Autoetnografía. Un panorama. En S. Bénard Calva (selección de textos): *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguas Calientes.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día de mes de año en:
<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Coords.). (2003). *La educación física en Argentina y en Brasil: Identidad, desafíos y perspectivas*. Al Margen.
- Britzman, D. (2016). “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades N°9, Año 7. Pp. 13-34.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’*. Buenos Aires, Paidós.
- Castillo-Cuadra, R. y Moreno-Doña, A. (2021). Corporeidad y educación física: tensiones en el escenario educativo. En *Conexões*. DOI:
<https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8661429>
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2008). Narrativa e investigación educativa. En Larrosa, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Crisorio, R. (2013). Educación corporal. En *Cadernos de Formação RBCE*.
<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2021>
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-textos.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.): *Manual de Investigación cualitativa, Vol. 1*. Barcelona. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Editorial Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). Epílogo. El octavo y el noveno momento - La investigación cualitativa en/y el futuro fracturado. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.): *Manual de Investigación cualitativa, Vol. V*. Barcelona. Gedisa.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona. Paidós
- Ekman, P. (2010). *Cómo detectar mentiras. Una guía para utilizar en el trabajo, la política y la pareja*. Paidós.
- Faye, J. y Jaksland, R. (2021). Barad, Bohr, and quantum mechanics. En *Synthese*, 199:8231–8255
<https://doi.org/10.1007/s11229-021-03160-1> (Traducción de Daniela Céspedes, Colectivo Pliegue)
- Fernández Cruz, M. (2020). ¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa? En *Revista de Educación*, 0(21.2), 113-123. Recuperado de:
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4578
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de Formadores*. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y letras – UBA. Ediciones Novedades educativas.
- Finley, S. (2015). La investigación con base en las artes. La realización de una pedagogía revolucionaria. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Métodos de*

- recolección y análisis de datos. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV (pp. 113-139). Gedisa.
- flores, v. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. La libre.
- flores, v. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Ediciones Bocavulvaria.
- flores, v. (2013). *Interrucciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. Neuquén. La Mondonga Dark.
<http://mondongadark.blogspot.com>
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Fromm, E. (2004). *Ética y psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica.
- Galasse, M. L. (2024). *¿Qué se juega cuando juegan los adultos?: Autobiografías lúdicas en la juegoteca "La otra esquina" de Mar del Plata*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación defendida en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Giraldo, O. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Universidad Veracruzana.
- Godoy Lenz, R; Ramallo, F. y Ribeiro, T. (2022). *Investigaciones-vidas en educación: Escuchar, conversar, constelar*. La Serena, Editorial ULS.
- González Correa, A. M. y González Correa, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. En *Hacia la promoción de la salud*, 15(2), 173-187. Recuperado a partir de
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1991>
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, vol.19 (nº3), 1-12.
- Groys, B. (2023). *Devenir obra de arte*. Caja Negra.
- Halberstam, J. (2011). *El arte queer del acaso*. Madrid, Egales.
- Han, B-C. (2023). *La crisis de la narración*. herder.
- Han; B-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona. Editorial Herder.
- Hanna, T. (1983). Definition of Somatics. En: *Somatics*, Vol.4-2, p. 4-13. California: Novato.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Hawking, S. y Mlodinow, L. (2011). *El gran diseño*. Crítica.
- Hernández-Hernández, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21-48.
<https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio*. Siglo XXI N°26, Pp. 85-115.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Bs.As. Emece Editores.
- Jimenez, J. R. (2008). *Conciencia sucesiva de lo hermoso*. ANTOLOJÍA. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Kaplan, C. y Arevalos. D. (2021). Los sentimientos en la escena educativa. En Kaplan, C. Szapu, E. y Arevalos. D. *Las emociones a flor de piel*. Educar

- para la sensibilidad hacia los demás. (pp. 9-29). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Kincheloe, J. y Mc Laren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. pp. 241 – 315. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.): *Manual de Investigación cualitativa, Vol. II: paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona; Gedisa
- Lapoujade, D. (2018). Las existencias menores. En Lapoujade, D. *Los desposeídos* (pp. 83-94) Cactus.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.): *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca. Sígueme.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Luhmann, S. (2018). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. Herczeg, G y Adelstein, G (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé: Bocavulvaria.
- Martínez, C. (2022). *Pasiones V: José Solla*. Mar del Plata: Colección Pasiones, EUDEM.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Mesquita, R., & Ramallo, F. (2020). Articulación y mandinga: Notas para una superación de las prácticas de mediación pedagógica. En *Revista de Educación*, 0(21.2), 139-159. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4580
- Migliorata, P. (2022). Conversatorio con Silvia Ferrari y Jorge Gómez. *Entramados : educación y sociedad*, 9(11), 13-19. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6201>
- Miller, A. (2009). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquest editores.
- Mirolava Salcido, M. (2018). Introducción. En *Performance: Hacia una filosofía de la corporalidad y el pensamiento subversivos*. México, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Molinas, I. (2023). Arte expandido, experiencia estética, vecindades y afectaciones sensibles. En Gabriela Augustowsky y Damián Del Valle (comp): *Territorios de la educación artística en diálogo*. CABA. Universidad nacional de las Artes.
- Muñoz, J. (2020). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Muñoz, J. (2019). Sentirse Marrón, Sentirse Bajón: afectos latinos, la performatividad de la raza y la posición depresiva. En *Revista Heterotopías del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH*. Volumen 3, N.º 5. Córdoba.
- Muñoz Arango, C. C. (2021). *Los discursos sobre el maestro en el grupo de investigación estudios en Educación Corporal del Instituto Universitario de Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad de Antioquia*. [Tesis de Maestría no publicada]. Instituto Universitario de Educación Física y Deporte. Universidad de Antioquia.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. En *Qualitative Inquiry* Vol. 24 (3) 215-226.

- Ogêda Guedes, A. y Ribeiro, T. (2019). Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. En A. Ogêda Guedes y Ribeiro, T. (orgs.), *Pesquisa, alteridade e experiêcia. Metodologias minúsculas*. Ayvu.
- Organización de las Naciones Unidas (1991). *Convención sobre los derechos del niño* (1a. ed., 1a. reimp.). Nueva York: Naciones Unidas.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 161-178.
- Penrose, R. (2006). *La nueva mente del emperador*. Debolsillo.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué?. ISEL, 5 184-198.
- Piaget, J. y Bringuier, J-C. (1977). *Conversaciones con Jean Piaget. Mis trabajos y mis días*. Granico
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos | Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. En *Praxis Educativa*, 25(1), 1-14. Recuperado a partir de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5549>
- Porta, L. Ramallo, F. y Boxer, M. (2019). Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e irrumpir el dolor social. *Revista Praxis*, vol. 23(nº3), 1-13.
- Ramallo, F. (2023). Sin-tesis. Sin-tesis: Flujos sensoriales de la investigación en Educación. *Revista Debates Insubmissos* Año 6, v.6. Pp. 306-328.
- Ramallo, F. (2021). Una Pedagogía de la instalación. En *Revista de Educación*. Nº24, Vol 1, pp. 41-58. Facultad de Humanidades de la UNMdP.
- Ramallo, F. y Gómez, J. (2019). “Deslices kuir: una presentación para no leer tan recto”, en *Revista de Educación*, Año X, Nº18, pp. 13-18.
- Ramallo, F., & Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teías*, 21(62), 439-454. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.47264>
- Reyes, A. (2021). La educación física o “el qué cosa” en los discursos del centro y “la periferia”, en H. Salazar Cayuleo y M. Parada (eds.): *Acercamientos hermenéuticos II: Sociedad, Educación y Epistemología*. Universidad Adventista de Chile. (pp. 125-164)
- Richardson, L. y St. Pierre, E. (2019). La escritura. Un método de indagación. En Bénard Calva, S. (selección de textos): *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Ron, O; De Marziani, F; Berdula, L; Celentano, G. y Husson, M. (coords.) (2020). *Educaciones Físicas Escolares. Prácticas, narrativas y (re)producciones*, Teseo
- Scharagrodsky, P. (2021). *Hombres en Movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en la Argentina, 1880-1970*. Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2016). *Mujeres en Movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Prometeo.
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Serrano Campoverde, O. E., Bravo Navarro, W. H., & Romero Frómata, E. (2022). Mitos en el entrenamiento físico. *Dominio De Las Ciencias*, 8(3), 1935-1955. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2983>

- Sontag, S. (1984) *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona, Debolsillo.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative inquiry* (4th ed., pp. 611-635). Los Angeles, CA: Sage.
- St. Pierre, E. (2018). Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence. En *Qualitative Inquiry*, Vol. 25(1) 3–16.
<https://doi.org/10.1177/1077800418772634>
- Tripaldi, L. (2023). *Mentes paralelas. Descubrir la inteligencia de los materiales*. Bs. As. Caja Negra.
- Trueba, S. (2020). El giro erótico en mi enseñanza. En F. Acosta (coord.), *Estar siendo profes de educación física. Experiencias, caminos y desafíos*. Editores asociados.
- Trueba, S. (2021). La ruptura de la temporalidad en la investigación (auto)biográfico narrativa. En L. Porta (coord.), *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos.
- Trueba, S. (2022). El multiverso corpóreo (o basta de poner el cuerpo -segunda parte-). En *Entramados : educación y sociedad*, 9(11), 53-61. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6075>
- Trueba, S. (2023a). Lo colectivo como sinónimo de una investigación sin cuerpos. En S. Trueba (coord.), *Floreecer en el encierro. Relatos de una investigación en la formación docente pospandémica*. La pequeña editorial.
- Trueba, S. (2023b). Cuando la investigación afecta lo íntimo y lo íntimo transforma todo: Corporizando la investigación para investigar sin cuerpo. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1–10.
<https://doi.org/10.48162/rev.36.079>
- Trueba, S. (2023c). ¡Basta de poner el cuerpo: seamos corporeidades! Reflexiones acerca de: corporeidad, cuerpo y sí misma/ o. En *Praxis Educativa*, 27(2), 1–11. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270212>
- Trueba, S. (en prensa). La investigación narrativa y autobiográfica en las educaciones físicas argentinas. Desarrollo de algunas perspectivas desde un enfoque autoetnográfico. En *Revista Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasil.
- Trueba, S., Bella, S. y Smith, L. (en prensa). Discusiones en torno a la educación física entre co-aprendices de un profesorado de educación física. En *Revista Universitaria de Educación Física y Deporte*. Vol. 16, Nº1. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. Uruguay.
- Trueba, S., Ayciriet, F., & Migliorata, P. (2022). Apertura del Dossier “Corporeidades ampliadas”. *Entramados : educación y sociedad*, 9(11), 10-11. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6200>
- Wiesenthal, S. (1989). *Simon Wiesenthal. Justicia, no venganza*. Grupo Editorial Zeta.
- Yedaide, M. (2018). Hablar de “pedagogías”: un gesto discursivo afectivo/afectante para el enclave local. En *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades, Año IX, No. Especial 14.2 en homenaje a Alicia Camilloni (pp. 217- 229).
- Yedaide, M. & González, P. (2023). Acuerpando emergentes: una posibilidad metodológica en la investigación narrativa en educación. En Rodríguez, M.

- & De Almeida, R. (Comp). *Red de Educación Contemporánea en Latinoamérica: Tendencias Latinoamericanas en Investigación* Vol III (pag 68-88). FEUSP.
- Yedaide, M. & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente, en *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 19, Nº1, 41-53. Recuperado en 27 de agosto de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902017000100004&lng=es&tlng=es
- Yedaide, M. M.; Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 381-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-309>



Somos quienes
corporizamos el libro

Sol Bella Damborearena

Profesora de Educación Física recibida en el Instituto de Formación Docente N°84, estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, entrenadora de Vóley y entrenadora de Básquet que se desempeña en distintos clubes de la ciudad de Mar del Plata.

solbedambo@gmail.com

Me gustaría definirme como alguien a quien le fascina escuchar a las personas apasionadas, que con palabras y gestos logran demostrar el amor que les significa. Considero que las pasiones, en las que ocupamos nuestro tiempo, es lo que nos guía de forma oculta pero constante. ¿Mis pasiones? Probablemente la Educación Física, la Música y las personas apasionadas.

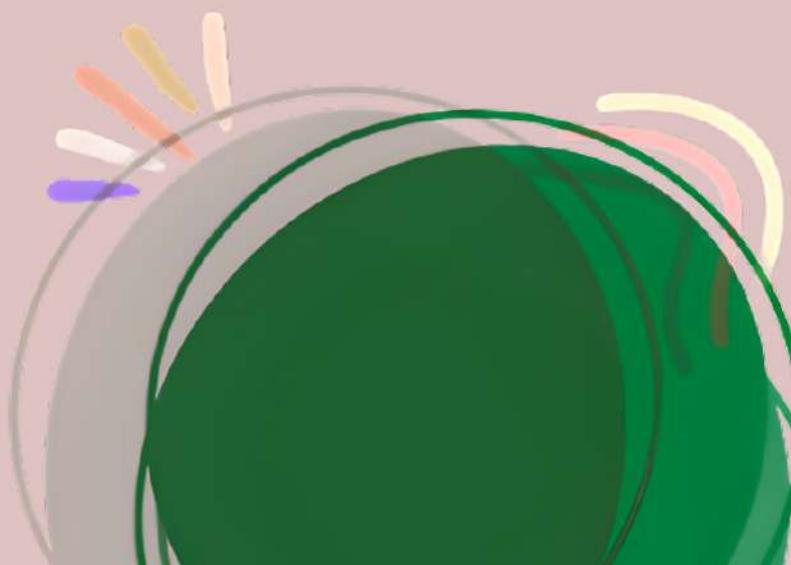


Luciana Berengeno

Licenciada en Gestión Cultural (UNMdP).
Doctoranda en Educación, Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación (UNR). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Becaria Interna Doctoral del CONICET. Investigadora en formación del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en los procesos de subjetivación política y la investigación narrativa, autobiográfica y biográfica en educación.

lucianaberengeno@gmail.com

Como diría Luis Ramón Igarzábal, “soy un montón de cosas juntas, mezclada con cosas humanas... cosas mundanas”. Académicamente, me reconozco como investigadora en formación y docente en constante devenir. Me gustan las historias, y aún más lo que emerge detrás de aquello aparentemente dado. Esta predilección por las narrativas me impulsa a explorar nuevas perspectivas y horizontes de lo posible en mi trabajo cotidiano y en mis modos de relación con el mundo; razón por la cual busco obsesivamente, que se manifiesten a favor de lo instituyente, en la intención de contribuir y aportar – humildemente— a la re-construcción de las ciencias sociales como un espacio para actuar-pensar al servicio de la vida.



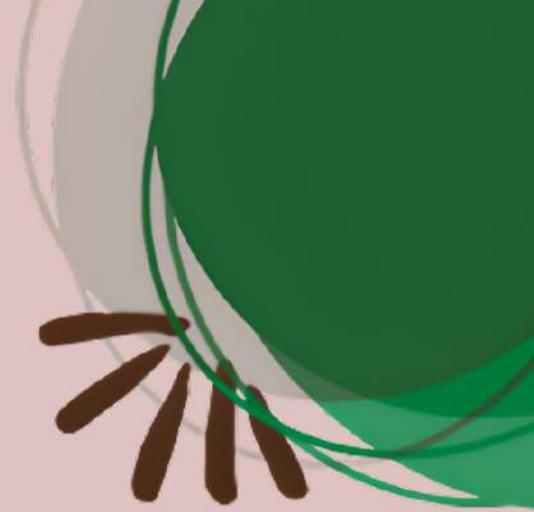
Paula González

Profesora de inglés (UNMdP). Doctoranda en Educación, Programa Específico para la formación de investigadorxs en investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en educación (UNR). Docente regular del Departamento de Ciencias de la Educación y docente interina del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades (UNMdP). Becaria Doctoral del CONICET. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMEd). Actriz y directora de teatro. Actualmente, trabaja en una tesis doctoral en torno a la corporeidad en la formación de docentes de inglés de dos profesorados de la ciudad de Mar del Plata y como actriz en una obra de producción independiente.

paulanahig1984@gmail.com

Soy madre, docente, amiga, actriz, amante, investigadora en formación y alguna que otra cosa más. Me gusta aprender; encuentro un goce vital en reconocer aprendizajes en cualquiera de las actividades en las que me veo inmersa, y esto siempre es con otros. Trabajo como docente desde hace más de quince años y sigo creyendo en la escuela y en la universidad como escenarios donde crear mundos mejores. Hago teatro desde muy chica y creo que la potencia transformadora del arte es única e irremplazable. Me duele mi país. Leo y escribo mucho. Por algunas sincronidades entre estas acciones y deseos es que llegué a la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en educación. Me propongo habitarla sin pretensiones de objetividad y con plena conciencia sobre el poder y la responsabilidad social que implica producir conocimiento en la academia.





María Laura Galasse (Malala)

Licenciada en Cs de la Educación por la UNMDP, Profesora de Educación Física - INEF N° 1 “Romero Brest” (CABA), Ludotecaria, Becaria de extensión en la Ludoteca “La otra esquina”. Directora de la ONG Derecho a Jugar generadora de la Ordenanza Municipal que determina el 27 de septiembre como “Día del derecho a Jugar” para General Pueyrredón.

malalagalasse@gmail.com

Si tengo que definirme soy una empujadora serial de sueños y proyectos relacionados con la defensa de los derechos de la infancia. Hace más de 20 años que vengo trabajando e investigando en relación al Juego y el Jugar, generando acciones, espectáculos, talleres, charlas y espacios de juego en distintos ámbitos formales y no formales.



Pablo Migliorata

Magíster en Práctica Docente por la Universidad Nacional de Rosario, Licenciado en Actividad Física y Deportes por la Universidad de Flores, Diplomado en Currículum y Educación por FLACSO y Profesor de Educación Física por el ISFD N° 84 Mar del Plata.

Actualmente, me desempeño como profesor de Campo de la Práctica 1 en los profesorados de Educación Primaria y Educación Especial en el ISFD N° 19 de Mar del Plata.

Durante más de veinticinco años ejercí en los niveles inicial, primario y terciario del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. También en diversos proyectos relacionados al ámbito de la Educación Física.

pmigliorata@yahoo.com.ar

Mi recorrido de tantos años por los “patios” de las escuelas se fortaleció con la experiencia de la investigación y la formación de formadores.

Actualmente, me encuentro en un proceso de retiro gradual de la docencia. Sin embargo, me siguen motivando instancias como la de este trabajo en el que puedo hacer una “evocación fundamentada” de vivencias que atravesaron profundamente mi desempeño en la profesión.

Magui Monroe (Magalí Villarreal)

Diseñadora Gráfica, Fotógrafa y Profesora en Artes Visuales (orientación en grabado y arte impreso) recibida de la Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro. Docente de Nivel Primario, Secundario y Superior (no universitario), despeñándose en este último como Profesora en la cátedra de Práctica Docente II - área Especialista - en la Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro y en la Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia. Profesora en la cátedra de Práctica Docente I - área Generalista - en el Conservatorio de Música Luis Gianneo y en el Instituto de Profesorado de Arte "Adolfo Ábalos". Estudiante avanzada de la Licenciatura y el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) dependiente de la UNMdP. Profesional de apoyo en el Laboratorio de bio-narrativas, artes y educaciones (descomposiciones.lab) dependiente de la UNMdP. Realizadora y directora de arte. Realizó exposiciones en diversos espacios culturales de la ciudad de Mar del Plata y participó como directora de arte en tres proyectos vinculados a la inmersiva transmedia. Coordina trabajos de intervenciones artísticas ocupados en vincular la escuela y el territorio donde la misma se inscribe, como una forma de tender redes entre la educación, el arte y la comunidad. Directora de la Colectiva Artística Ambientes Híbridos (AH) desde la cual trabaja la investigación y realización de performances en el espacio público. Actualmente, se encuentra en proceso de presentación de la tesis correspondiente al Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y (Auto)biográfica en Educación dependiente de la Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

magalivillarreal@gmail.com



Me defino en este entonces como mujer-cis, madre, artista, docente, investigadora, eterna aprendiz y activista radical en pos de la justicia poética. Deseo movilizar y trastocar el campo de la pedagogía y la investigación educativa, desde el agenciamiento con los movimientos feministas, descoloniales y cuir que me otorgan el lugar para empoderar a las artes como metodologías afectivas y afectantes para la gestación de otros mundos (im)posibles. Llevo conmigo heridas auto-biográficas que transformo como impulso vital para la activación y militancia de una cuerpo que lucha y se resiste a aceptar la heteronormatividad como una forma posible de habitar la existencia y busco desesperadamente cómplices que se sumen a esta causa.

Damián Pons

Profesor en Educación Física egresado del ISFD N°84 de Mar del Plata. Licenciado en Educación Física y deporte por la Universidad de Flores, CABA. Estudiante avanzado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la actualidad, me desempeño como docente de nivel superior en los Institutos Pinos de Anchorena, Almafuerte, ISFD N°84, ISFD N°19, y en Educación de Adultos en el plan FINEs.

Durante mi trayectoria profesional he enseñado Educación Física en los niveles inicial, primario y secundario, así como en Centros de Día para personas con discapacidad, clubes de fútbol y diversos proyectos recreativos. Disfruto de los escenarios participando en Al Rock con Leche, música y juegos para toda la familia.

damipons8o@hotmail.com

Milito la educación pública, la justicia social y el derecho al juego. Disfruto mucho de la familia, las amistades, el fútbol, la música y la playa. Con la curiosidad como bandera, vivo convencido, que la formación permanente es transformadora y perdurable cuando es colectiva.

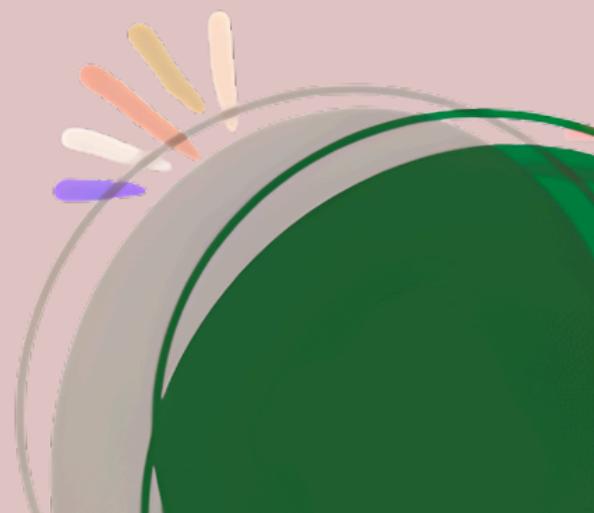


Francisco Ramallo

Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) del Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC) y Profesor adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas y co-director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Estudios postdoctorales en la Universidad Federal de Pernambuco y en el Instituto Nacional de Educación de Sordos de Río de Janeiro. Doctor en Humanidades y Artes, Magíster en Estudios Africanos y Étnicos, Magíster, Licenciado y Profesor en Historia, Especialista en Docencia Universitaria y Especialista en Educación y TICs. Organiza muestras y expone en galerías nacionales e internacionales de arte, así como en el espacio doméstico que comparte en sus redes sociales.

franarg@hotmail.com

Me gusta decir que no soy pedagogo, sino pedagogía. Me conmueven los lenguajes artísticos, los cotidianos y los saberes desvalorizados. Con la Red Investigaciones-Vidas activo procesos de apropiaciones de las desvalorizaciones personales y profesionales, en la continuidad de la infancia y los ambientes en los que vivo. Me duele la falta de agua, la destrucción planetaria y el exterminio humano, aunque siempre sé que en mi domesticidad encuentro una vía.



María Luz Smith

Profesora en Educación Física graduada en el Instituto de Formación Docente N°84.

Entrenadora nivel 2 de ENEBA (Escuela Nacional de Entrenadores de Básquet de Argentina). Estudiante de la Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata.

luzsmith639@gmail.com

Habitualmente digo que soy profe, doy clases en un colegio primario, también estoy en un colegio secundario como preceptora y también soy entrenadora en un club de básquet. Me gusta encontrarme con lxs estudiantes y jugadorxs, busco formas de estar en las clases y entrenamientos, soy casi obsesiva pensando cómo hacer para enseñarles lo que me demandan y a su vez disfruto estar con ellxs, de cada desafío que tiene ser docente, de estar atenta a la escucha, permeable a lo que suceda y a la espera de que seamos más felices que antes de empezar la clase o el entrenamiento.





Sebastian Adolfo Trueba

Profesor de educación física (ISFD N°84), Licenciado en Educación Física (Universidad Nacional del Litoral), Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata) y Doctor en Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario).

Docente e investigador del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del GIESE, Director de la revista Entramados: educación y sociedad, y secretario de la Revista Argentina de Investigación Narrativa (RAIN), ambas de la Facultad de Humanidades.

Actualmente, docente en los profesorado de Educación Física, Primaria y Especial, aunque a lo largo de mi carrera di clases en todos los niveles del sistema educativo y en la educación formal y no formal.

sebastiantrueba@gmail.com

Este libro intenta poner en palabras lo que soy y pienso. Leer esta obra es leerme a mí.

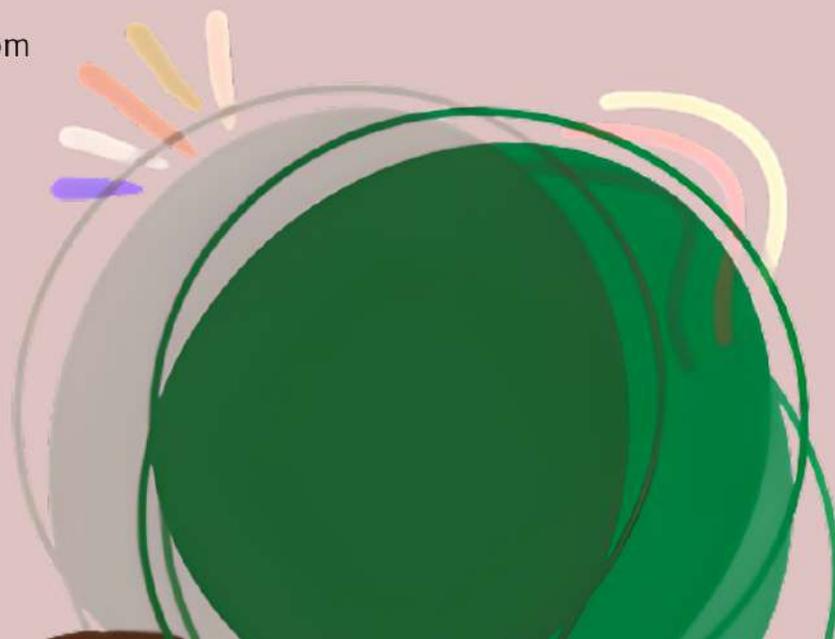
Mi motricidad es aquello que podemos percibir de mi corporeidad ¿Qué percibirás? ¿Quién seré cuando lo leas? ¿Quién estaré siendo ahora?

María Marta Yedaide

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universtaria y Profesora de Inglés (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa.

myedaide@gmail.com

Suelo presentarme como pedagoga crítica, descolonial y queer con puntos suspensivos, para hacer lugar a mis nuevas, oportunas obsesiones. Las contemporáneas me llevan a travestir la investigación educativa. Llevo en las venas la vocación política, las ganas de revolucionar lo que haga falta. Como canta Julia Zenko “Me duele la gente, su dolor, sus heridas”. También últimamente me duelen los cerros, las aguas, todos los bichos y las cosas, incluso algunas palabras.

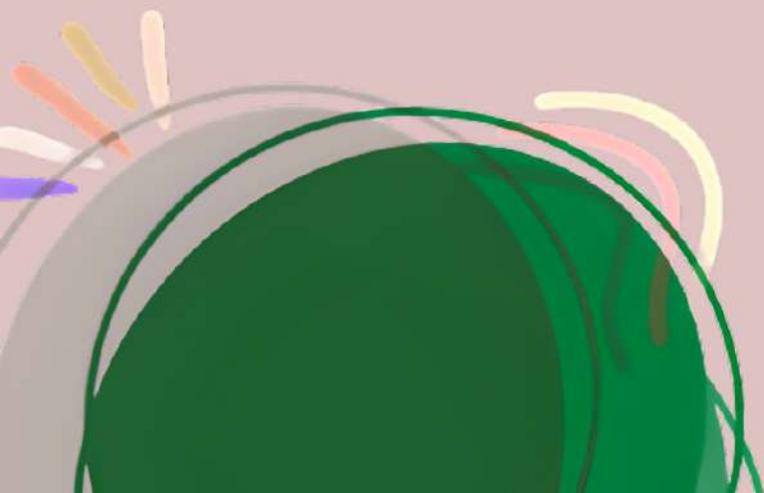


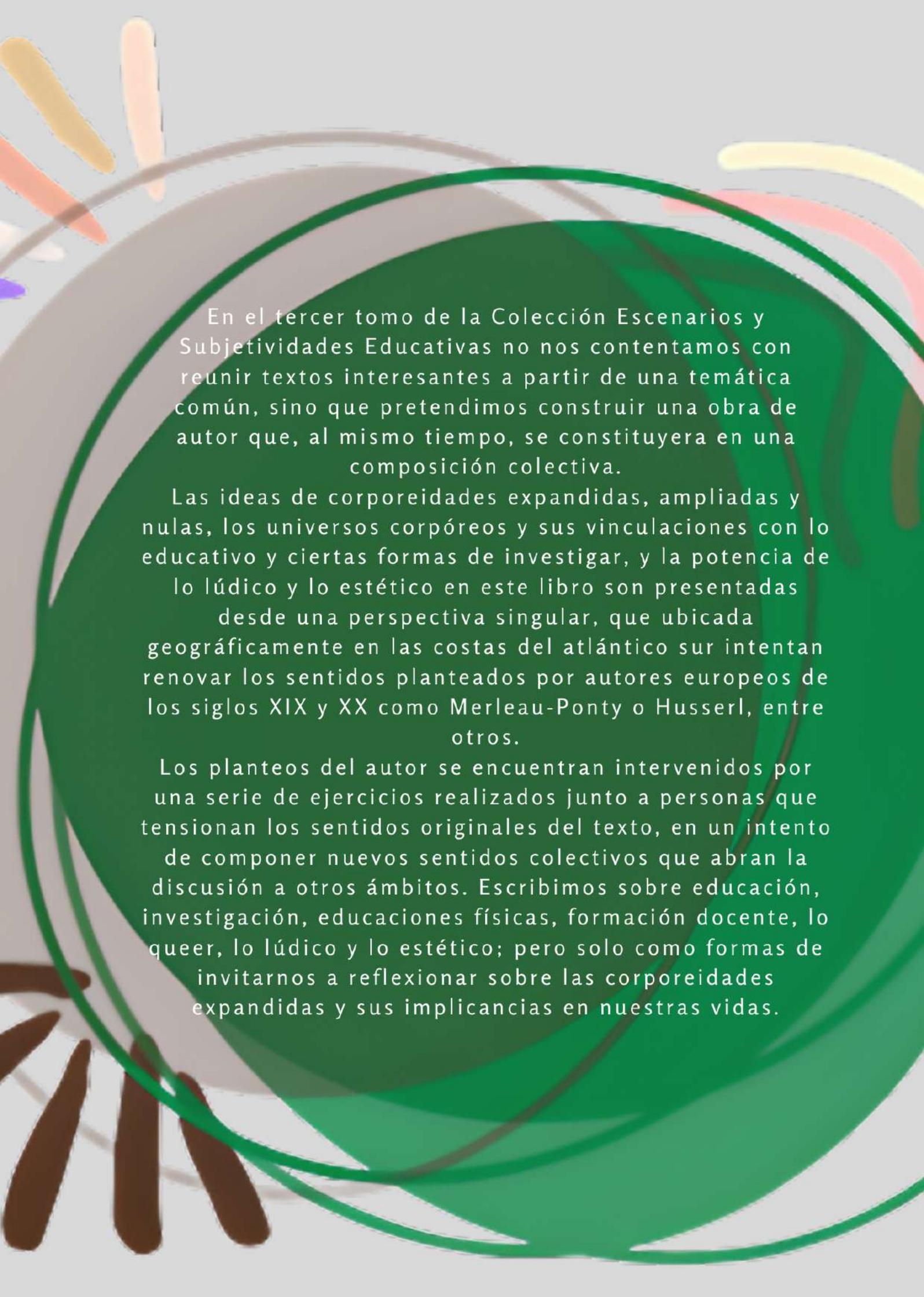
Mercedes Zabala

Magíster en Práctica Docente (UNR), Especialista en Práctica Docente (UNR), Diplomada en Estudios Avanzados en Acompañamiento a la Formación en Prácticas Profesionales (UNR) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Docente de Campo de la Práctica en Institutos de Formación Docente en la zona norte de la Pcia. de Buenos Aires y la Universidad de San Isidro (USI). Investigadora en formación. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (UNMDP). Su área de trabajo primordial se centra en las prácticas docentes en la formación inicial y el autoritarismo pedagógico.

mercedeszabalaz@gmail.com

Podría presentarme como mujer, madre, docente, argentina, con la certeza de que ninguna de estas categorías termina de definirme completamente, pero que los caminos recorridos y sus marcas configuran mis relatos y maneras de ver el mundo. Un mundo que en sus múltiples escenas me invita a poner en juego mis convicciones y contradicciones. Busco en la investigación un espacio vivo que interpele y potencie movimientos políticos que visibilicen y amplifiquen todas las voces





En el tercer tomo de la Colección Escenarios y Subjetividades Educativas no nos contentamos con reunir textos interesantes a partir de una temática común, sino que pretendimos construir una obra de autor que, al mismo tiempo, se constituyera en una composición colectiva.

Las ideas de corporeidades expandidas, ampliadas y nulas, los universos corpóreos y sus vinculaciones con lo educativo y ciertas formas de investigar, y la potencia de lo lúdico y lo estético en este libro son presentadas desde una perspectiva singular, que ubicada geográficamente en las costas del atlántico sur intentan renovar los sentidos planteados por autores europeos de los siglos XIX y XX como Merleau-Ponty o Husserl, entre otros.

Los planteos del autor se encuentran intervenidos por una serie de ejercicios realizados junto a personas que tensionan los sentidos originales del texto, en un intento de componer nuevos sentidos colectivos que abran la discusión a otros ámbitos. Escribimos sobre educación, investigación, educaciones físicas, formación docente, lo queer, lo lúdico y lo estético; pero solo como formas de invitarnos a reflexionar sobre las corporeidades expandidas y sus implicancias en nuestras vidas.